



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN
CURRICULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

SIGNIFICADOS QUE OTORGAN LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA BÁSICA Y ENSEÑANZA MEDIA A SU INTERACCIÓN REGULAR EN EL AULA CON ALUMNOS CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL CATÓLICO PARTICULAR PAGADO SIN PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO.

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN CURRICULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

TESISTA

SANDRA MANCILLA NAVARRETE

DIRECTORA DE TESIS

SRA. MÓNICA LLAÑA MENA

SANTIAGO – CHILE

2011

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Dedicatoria	5
Introducción	6
Capítulo I: Planteamiento del problema	8
1.1. El problema y su importancia:.....	8
1. 2. Objetivos principales:.....	15
Capítulo 2: Antecedentes empíricos	16
2.1. Discapacidad: del “castigo divino” a la elaboración de un modelo biopsicosocial.....	16
2.2 Conceptualización de la Organización Mundial de la Salud.	19
2.3 La discapacidad en Chile: construcción de un concepto.....	21
2.4 Educación, inclusión e integración.....	24
2.5 Educación y necesidades educativas especiales.....	28
2. 6 Adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada de alumnos con NEE.....	32
Capítulo 3: Antecedentes teóricos	36
Capítulo 4: Metodología	49
4.1 Paradigma de la investigación.....	49
4.2 Tipo de estudio.....	50
4.3 Descripción del centro educativo.....	50
4.4 Sujetos de la investigación y tipo de muestra.....	52
4.5 Técnicas de recolección de datos.....	55
4.6 Criterios de credibilidad.....	55
Capítulo 5: Resultados	58
5.1 Plan de análisis.....	58

5.2 Análisis de las unidades temáticas.....	59
6: Conclusiones y recomendaciones. ..	104
6.1 Verificación del cumplimiento de los objetivos en el marco de una investigación cualitativa.....	104
6.2 Recomendaciones a la institución para la integración de alumnos con discapacidad física o sensorial.....	109
6.3. Proyecciones de la investigación.....	112
7. Referencias bibliográficas	114
7.1 .Bibliografía.....	114
7.2. Linkografía.....	116
8. Anexos : Entrevistas a los docentes	130
Entrevista n° 1	130
Entrevista n° 2	134
Entrevista n° 3	148
Entrevista n° 4	157
Entrevista n° 5	164
Entrevista n° 6	178
Entrevista n° 7	183
Entrevista n° 8	190
Entrevista n° 9	207
Entrevista n° 10	217
Entrevista n° 11.....	225
Entrevista n° 12.....	231
Entrevista n° 13.....	247
Entrevista n° 14.....	254
Entrevista n° 15.....	271
Entrevista n° 16.....	282

AGRADECIMIENTOS

Al sacerdote Rp. Javier Pértica, por haberme dado la oportunidad de cursar estos estudios.

Al Sr. José Aravena por haber valorado mis competencias laborales y profesionales.

A la Sra. Mónica Llaña por haber guiado este trabajo.

A los profesores que me brindaron generosamente de su tiempo en las entrevistas.

A mi familia por haberme apoyado en todo momento.

DEDICATORIA

A Dios, mi Padre amoroso que nunca me abandona, que le da un sentido a cada decisión que tomo en mi vida.

A Nelson, mi marido, que me dio su amor y creyó en mí durante todo el tiempo que duró el Magíster. Que me acompañó en los momentos felices, pero sobre todo en los de abatimiento y oscuridad.

A mis amadas hijas Antonia Paz y María Trinidad, que fueron la fuerza que me mantenía en pie, que me impulsaban a estudiar e ir a clases. Niñas preciosas a quienes les robé tiempo de juegos y de risas.

A mi hijito Daniel Alejandro, que creció dentro de mí y nació en abril, en pleno proceso de investigación. Fue mi compañerito inseparable, entre mudas y papas, en la realización de esta tesis.

A mis padres María y Sergio, sin cuya ayuda y apoyo incondicional no habría podido estudiar. Gracias por creer en mis capacidades desde siempre.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace de la inquietud surgida de la vivencia experimentada por la autora, en el aula, durante los años 2007 y 2008, con alumnos discapacitados cuyo diagnóstico era hipoacusia profunda.

En los últimos veinte años desde las políticas de inclusión de la diversidad en el sistema educativo, Chile se ha abierto a la integración escolar de alumnos y alumnas con discapacidad física y sensorial en las aulas regulares¹ a través de la implementación de programas de integración escolar, no obstante, “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” (Soto, 2009: 5), como lo son los profesores.

Este proceso reconoce que la discapacidad es un problema social, tradicionalmente invisibilizado, que impone desafíos tanto en los establecimientos que poseen programa de integración educativa como en los que no lo poseen, dado que la inexistencia de éste no es un impedimento para que los alumnos se incorporen a ellos. Como señala Vega (2005:6) “tanto la calidad como la equidad son principios fundamentales en nuestra Reforma Educacional, la cual postula el reconocimiento de la diversidad, permitiendo la descentralización del sistema y atendiendo las diferencias individuales, sociales, culturales, y de aprendizajes de los educandos”.

Sin embargo, en estos once años que han transcurrido desde el inicio del nuevo siglo la educación enfrenta problemáticas severas para que los estudiantes primarios y secundarios ejerzan con plenitud su derecho de acceder a una educación de calidad que se haga cargo de sus necesidades educativas especiales. Trabajar con niños y jóvenes discapacitados imponen a los docentes un fuerte desafío profesional “orientado a la promoción de competencias docentes para

¹ Aquellas instituciones educativas que tradicionalmente han trabajado bajo el principio de la normalidad, sin un reconocimiento ni un tratamiento diferenciado de las necesidades educativas especiales profundas como las que poseen las personas discapacitadas.

el trabajo con niños/as con discapacidad, las que suponen el manejo de conocimientos, estrategias y la construcción de representaciones que transiten desde un enfoque individual de comprensión de la discapacidad a uno social” (Ramos, 2009: s/n°).

Cuando se incorporan alumnos discapacitados al aula regular en establecimientos que no poseen proyecto de integración, los profesores se ven demandados a planificar e implementar un proceso de enseñanza y a evaluar sus aprendizajes en un contexto educativo que presenta las siguientes características: exigencias de logro esperados con un currículum igualitario para todos los alumnos, no incorporando la diversidad ; falta de capacitación especial, carencia de infraestructura adecuada y de equipo multidisciplinario que apoye dentro y fuera de la sala ; aulas numerosas ; presencia de familias con altas expectativas hacia el centro educativo; poca claridad en los criterios de evaluación diferenciada, entre otras.

Tenemos, entonces un escenario complejo, en que en un establecimiento educativo que no posee PIE, los profesores van significando su trabajo pedagógico en el contacto diario cara a cara con sus alumnos discapacitados, desplegando saberes, experiencias, emociones y visiones de mundo que van reflejándose en sus prácticas profesionales, las que pueden o no superar la mera aceptación de la inserción escolar hasta ir al reconocimiento profundo de la necesidad de una integración que desemboque finalmente en una escuela inclusiva.

Por tanto, esta investigación se ha propuesto intentar develar los significados que otorgan los docentes de enseñanza básica y enseñanza media a su interacción regular en el aula con alumnos con discapacidad física y sensorial en un establecimiento educacional católico particular pagado sin proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la Región Metropolitana de Santiago.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. El problema y su importancia:

Abordar la institución escolar, como espacio de convivencia, es altamente complejo por las interacciones sociales que se dan cotidianamente dentro de la misma.

La escuela tradicionalmente se ha concebido, por un lado, según Pérez Gómez (1992: 18), como una “institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad” y por otro, como un espacio de socialización para la formación de ciudadano /a que intervengan en la vida pública.

Giroux, H (1983: 72) ha señalado que “las escuelas son sitios (...) involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas (...), no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos”. Es esta escuela la que debe asumir el mandato ministerial que se detalla a continuación:

El hecho de presentar una discapacidad no puede ser impedimento para que un niño, niña o joven acceda y/o permanezca en un establecimiento educacional.

El Estado tiene la obligación de proveer distintas alternativas educacionales para aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales (Ley de Integración Social n° 19.284 de 1998 y el Decreto Supremo n° 1) de tal manera de garantizar su derecho a la educación (Artículo 19°, n° 2 y n° 10), así como el principio de libertad e igualdad en dignidad y derechos (Artículo 1°), que están consagrados en la Constitución Política de la República”.

Las alternativas educacionales que el sistema educativo ofrece se entregan a través de:

- Establecimientos comunes de enseñanza.
- Establecimientos comunes de enseñanza con proyectos de integración.
- Escuelas especiales.

(MINEDUC, 600 Atención ciudadana)

Estrechamente vinculado con lo anterior aparece el concepto – enfoque de NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE). “El enfoque insta que todas las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de los ciudadanos, y que por lo tanto, la sociedad debe generar las condiciones, para garantizar su derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la no discriminación. Desde esta perspectiva, es importante señalar que el actual Proyecto de Ley General de Educación consagra el trato preferencial de los estudiantes que presentan NEE, señalando la necesidad de que accedan al currículo nacional para lo cual establece la flexibilización curricular y la certificación por competencias, para dar respuestas educativas de calidad a esta población escolar. El concepto NEE, se centra en identificar las condiciones que afectan el desarrollo personal del estudiante y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios especiales. Lo importante, desde esta mirada, es generar las condiciones en el contexto escolar y familiar que disminuyan las barreras que los niños, niñas y jóvenes experimentan al momento de participar y alcanzar aprendizajes de calidad”. (MINEDUC, 2008)

Según el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (2004: 2) la “discapacidad es un término genérico, que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, 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)". En este sentido *Persona con discapacidad* sería aquella que presenta deficiencias de sus funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en sus actividades y restricciones en su participación, como resultado de la interacción negativa de su condición de salud y los factores contextuales (ambientales y personales) en los que se desarrolla”.

El protocolo facultativo de las Naciones Unidas (s/f:4) sostiene que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo”.

De acuerdo al primer estudio nacional de la discapacidad en Chile (FONADIS 2004:3) en el país, existen aproximadamente 2.100.000 personas con discapacidad, de las cuales 238.539 se encuentran entre los 5 y 26 años. De este total, en la actualidad 157.000 estudian. A su vez, en la Región Metropolitana el 11.5%, de la población regional lo que corresponde a 747.017 personas, presenta discapacidad. De las personas de la región, un 6.8% presenta un grado leve de discapacidad; 2.7% moderado y 2.1% severo. Es decir, 438.202 personas manifiestas alguna dificultad para llevar a cabo actividades de la vida diaria, sin embargo, la persona es independiente y no requiere apoyo de terceros y puede superar barreras del entorno (discapacidad leve). Hay 174.559 personas que presentan una discapacidad moderada, es decir, una disminución o imposibilidad importante de su capacidad para realizar la mayoría de las actividades de la vida diaria, llegando incluso a requerir apoyo en labores básicas de auto cuidado y supera con dificultades algunas barreras del entorno. Por último, 134.156 personas, por su discapacidad severa, ven gravemente dificultada o imposibilitada la realización de sus actividades cotidianas, requiriendo del apoyo o cuidados de una tercera persona y no logran superar las barreras del entorno o lo hacen con gran dificultad.

El Fondo Nacional de la Discapacidad (2006) sostiene que “históricamente, hablar de “deficiencia” o “minusvalía”, en un sentido general, es hacer referencia a la representación social construida en base a las imágenes mentales de limitación y falta de oportunidades de desarrollo humano. Esta representación social, ciertamente, no está dada exclusivamente por las carencias (físicas, mentales, sensoriales o de otro tipo) de quien está “impedido”, sino también por las

condiciones de la misma comunidad en la cual se inserta y/o pertenece la persona; en tanto no siempre ésta ofrece oportunidades de desarrollo ni medios alternativos de promoción”. Desde esta perspectiva, por lo tanto, la discapacidad es un problema social en términos generales dado que en su reconocimiento hay que considerar dos elementos fundamentales y al mismo tiempo en tensión: la persona con discapacidad y los colectivos en los cuales ella se desenvuelve. Lo anterior nos conduce a la necesidad de indagar con respecto a un medio social de primer orden como lo es la escuela y en particular los agentes educativos por excelencia: docentes en el aula.

Como marco de referencia, el país cuenta con tres documentos que apoyan las acciones a favor de la integración educativa, a saber:

- La base estadística entregada por el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC – 2004).
- El Plan Nacional de Acción para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, que incluye los compromisos, actores y recursos comprometidos desde el sector público, abordado desde el ámbito nacional y regional (PLANDISC 2004-2010).
- Política de Educación Especial (MINEDUC 2005). Esta última reúne los lineamientos acerca de la atención de los alumnos con necesidades educativas, el rol y objetivo de la educación especial y los aportes a los proyectos de integración educativa en la educación regular, (entendiéndose por ésta última la enseñanza básica y media diurna que se imparte a niños y jóvenes entre 6 y 18 años).

Así, “en la Ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad se enfatiza la integración en el ámbito de la educación regular, para lo cual es necesario considerar las innovaciones, adecuaciones, servicios y recursos especializados en respuesta a las necesidades educativas especiales, que en este caso se asocian a algún tipo de discapacidad” (FONADIS 2006).

La Oficina Internacional del Trabajo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización Mundial de la Salud (2004) señalan que “el término «inclusivo», se utiliza con frecuencia en la actualidad para referirse a los servicios educativos que acogen a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidad, para que participen plenamente en escuelas o centros de aprendizaje convencionales de la comunidad. (...) El concepto de comunidad inclusiva significa que las comunidades adaptan sus estructuras y procedimientos para facilitar la inclusión de las personas con discapacidad, en lugar de esperar a que sean ellas las que cambien para encajar en los ordenamientos existentes. Centra su atención en todos los ciudadanos y en su derecho a un tratamiento igualitario, reforzando así la noción de que deben respetarse los derechos de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad”

Sin embargo, “la escuela hoy, aunque abriéndose en el discurso a la atención a la diversidad y la integración, parece mantener inalterados sus ritmos y estilos institucionales (...), obstinadamente haciendo lo mismo de siempre: tratando igual a los que son desiguales e inclinándose contradictoriamente por la lógica de la exclusión de quienes no se adaptan rápidamente”. (Lillo Inostroza, s/f)

A la luz de nuestra experiencia profesional hemos podido constatar que la integración de la diversidad, a través de la atención a niños y adolescentes con necesidades educativas especiales es compleja dada la disposición de profesores, que declaran no estar preparados profesionalmente para ello y no contar con el apoyo multidisciplinario necesario para abordar a estas personas en el aula.

Desde esta lógica hay una construcción de la realidad social escolar que choca con el discurso oficial del Ministerio de Educación, el que señala que “se considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones

técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad. (MINEDUC 2005). Por lo tanto, existe un mandato del cual los establecimientos educacionales regulares no se pueden sustraer dado que “la integración escolar es la consecuencia del principio de normalización, es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada” (MINEDUC, 2005).

Sin embargo, la escuela en sí misma y las interrelaciones que se dan en ella son conservadoras, con poca capacidad para la adaptación y lentas en la incorporación de las demandas sociales. Lo anterior nos lleva a tener una escuela “integradora” en las formas pero no en el fondo, se acepta la diversidad, en el nivel de la matrícula, pero no se gestionan los medios necesarios para que las personas con necesidades educativas especiales se inserten en condiciones adecuadas que les permitan un mejor desarrollo, por un lado, y por otro condiciones para que los profesores y alumnos no perciban aquello como un lastre que finalmente impida la integración y la aceptación de la diversidad.

La importancia del problema de investigación está referida a abordar la temática de los alumnos con necesidades educativas especiales, específicamente con discapacidad física y sensorial severa desde la perspectiva de otros actores sociales dentro de la comunidad educativa con los que interactúan de manera cercana y en forma diaria: sus profesores. Lo anterior es relevante para entender la construcción que los docentes realizan de su labor pedagógica en presencia de estos alumnos en establecimientos educacionales que no contemplan originalmente, ni en sus proyectos educativos ni en sus idearios, la incorporación de la discapacidad física y sensorial con lineamientos de integración explícitos y un currículum apoyado en esa misma dirección.

El establecimiento educativo se ve obligado a incorporar al aula a estos alumnos dada la prescripción oficial de la integración y la no discriminación dada por el Estado.

El profesor, por su parte, se ve desafiado a desarrollar un proceso de enseñanza en un contexto educativo que presenta las siguientes características: exigencias de logro de aprendizajes esperados con un currículum igualitario para todos los alumnos; ausencia de formación especial, falta de infraestructura adecuada, falta de equipo multidisciplinario que apoye dentro y fuera del aula; número de alumnos excesivos incluso en situaciones regulares; presencia de familias que presiona por la integración y el logro de resultados; poca claridad en los criterios de evaluación diferenciada, que tampoco el MINEDUC los tiene establecidos, traspasándole toda la responsabilidad al establecimiento y por último al profesor, quien la mayoría de las veces los asume desde el sentido común o desde el asistencialismo hacia el alumno y la familia.

En la escuela, por lo tanto, se van configurando niveles de realidades tanto desde la significación como de las motivaciones del profesor, quien se siente obligado, exigido y muchas veces sobrepasado por esta situación, en establecimientos de mediana y alta exigencia académica.

El ministerio de educación desarrolla un mandato de proporcionar a todos los alumnos una educación de calidad, sin embargo, al mirar la realidad no necesariamente están dadas las condiciones para que esto ocurra, en el ámbito de la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales.

De acuerdo con lo señalado anteriormente la pregunta de investigación se enuncia de la siguiente manera:

¿Qué significados le otorgan los docentes a su interacción regular en el aula con alumnos con discapacidad física y sensorial severa en un establecimiento educacional católico particular pagado sin proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales?

1. 2. Objetivos principales:

a) Objetivo general:

Comprender el significado otorgado por los profesores a su interacción regular en el aula con alumnos con discapacidad física y sensorial severa en un establecimiento educacional particular pagado sin proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

b) Objetivos específicos:

1. Identificar qué significado le otorgan los docentes a la decisión parental de incorporar hijos discapacitados al establecimiento educativo.
2. Identificar las dificultades que señalan tener los profesores de alumnos con discapacidad física y sensorial en el proceso de planificación e implementación de la enseñanza.
3. Identificar las dificultades que señalan tener los profesores de alumnos con discapacidad física y sensorial en el proceso de evaluación de los aprendizajes.
4. Identificar las demandas que los docentes realizan al centro educativo con respecto a la incorporación de alumnos con discapacidad en el aula regular.
5. Identificar las demandas que los docentes realizan al Ministerio de Educación con respecto a la incorporación de alumnos con discapacidad en el aula regular.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES EMPÍRICOS

2.1. Discapacidad, del “castigo divino” a la elaboración de un modelo biopsicosocial:

La conceptualización de la discapacidad es realizada desde la “no discapacidad” y esto ya marca ciertas tipologías que facilitan o entorpecen abordar “el rostro de la discapacidad”. Así, históricamente, de acuerdo a Vásquez (2008: 10) ser discapacitado genera estigmas:

- Uso de denominaciones peyorativas: impedidos, lisiados, inválidos, minusválidos.
- Empleo de calificativos como: socialmente atípicos, no aptos.
- Consideración de la discapacidad como expresión del mal, castigo divino o manifestación de lo sagrado.
- Consideración de estas personas como susceptibles de asistencia, de caridad y protección.
- Aislamiento e individualización de su problema.
- Marginación y negación de sus derechos.

Así, ser discapacitado en épocas anteriores al siglo XVIII constituía un estigma personal y familiar inexorable, bajo un enfoque moral castrador que no dejaba espacio, bajo ningún concepto, a la aceptación ni a la inclusión. Según Ferradán (s/f: Párrafos 5 y 6) “Se asociaba con los conceptos de pecado, culpabilidad y vergüenza. Era un justo castigo por algún oscuro pecado cometido por los cónyuges (...). En cualquier caso, la familia era la responsable moral y biológica de la discapacidad del hijo. (...) La aparición de una discapacidad en la familia era la expresión del pecado original, un juicio moral que atañía a toda la familia y un estigma para la sociedad”.

A partir del siglo XVIII, “El siglo de las luces”, cambia la mirada bajo un paradigma deísta², racionalista y científicista que trae aparejado el surgimiento de disciplinas, tanto en el

² El deísmo es la creencia en un ser supremo, que permanece desconocido e intocable. Dios es visto simplemente como la "primera causa" y el principio subyacente de racionalidad en el universo. Los deístas creen en un dios de la naturaleza, un creador no interactivo, que permite que el universo se gobierne a sí mismo de acuerdo con las leyes naturales. (<http://www.allaboutphilosophy.org/spanish/deismo.htm>)

ámbito de las ciencias naturales como sociales, que abordaron la discapacidad como una problemática susceptible de ser intervenida. Es el nacimiento del modelo “médico”.

El modelo médico considera la discapacidad como un “problema personal causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales” (Vásquez. 2008: 10). Así la discapacidad es considerada como una patología, prejuicio todavía vigente actualmente.

De esta forma, como se puede apreciar, la valoración histórica de la discapacidad, o de las personas con discapacidad ha ido cambiando. Según Andrade (2008: 15) “de acuerdo a los paradigmas y modelos que se ocupan para entender la discapacidad vemos una evolución conceptual, que pasa desde la palabra “inválido”, pasando por la de “persona con discapacidad” hasta el actual concepto de “persona con diversidad funcional”.

En el siglo XX la construcción de una conceptualización en torno a la discapacidad está estrechamente vinculada a la realización de estudios referidos a la discapacidad intelectual infantil cuyo objetivo era lograr el “Principio de Normalización “, vale decir “superar el antiguo paradigma de compensación que se aplicaba a la discapacidad” (Andrade, 2008: 15). De esta forma, Bank y Mikkelsen, citados por Andrade, definen la normalización como “la posibilidad de que las personas con deficiencia mental pudiesen llevar una vida lo más próxima a la normal como era posible, colocando la atención en los resultados”. En esta misma línea, Andrade señala que el concepto de normalización comienza a ampliarse y a vincularse con otros tipos de discapacidad que involucra también dimensiones sociales y culturales, como se puede observa en el siguiente extracto:

“Existen ciertas normas y pautas del cuerpo que son principales en cada sociedad y que la normalización implica buscar los medios para hacer accesibles a las personas con deficiencia mental aquellas pautas y condiciones de la vida que lo aproximen a estos modelos sociales (...). La aplicación exclusiva a las personas con discapacidad intelectual se amplía a todas las personas y se enfoca no sólo en los resultados o en los medios, sino que se comprende que en ambos se deben poner la atención. Además, se comprende que no se trata de acciones, sino que de

principios rectores dirigidos no sólo al sujeto con discapacidad, sino que también a su entorno”. (Andrade, 2008: 16).

Así, es posible establecer un modelo explicativo que “no considera como un atributo de la persona sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. Por ello la actuación se centra en la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para lograr la participación plena de la persona con discapacidad en todas las áreas de la vida social”. (Jara et al, 2005: 6). Casado, según Jara (2005: 6), denomina este modelo como de accesibilidad, basándose en el principio de normalización, vale decir, que las personas tienen derecho a una vida tan normal como la de los demás.

En síntesis se puede afirmar que, desde una perspectiva histórica han existido modelos explicativos para abordar la discapacidad, a saber de acuerdo a Puig de la Bellacasa citado por Maureira (2008: 11):

- Modelo **tradicional**: asociado a una visión animista clásica asociada al castigo divino o la intervención del Maligno.
- Paradigma de la **rehabilitación**: donde prevalece la intervención médico profesional sobre la demanda del sujeto.
- Paradigma de la **autonomía personal**: con el logro de una vida independiente como objetivo básico.

Por su parte, Casado también citado por Maureira (2008:11) señala como modelos explicativos:

- El de **integración utilitaria**: se acepta a los sujetos con menoscabo "con resignación providencialista o fatalista".
- El de **exclusión aniquiladora**: al sujeto se le encierra y oculta en el hogar.
- El de **atención especializada y tecnificada**: dominan los servicios y los agentes especializados sobre los usuarios.

- El de **accesibilidad**: basado en el principio de "normalización", donde las personas con discapacidad tienen derecho a una vida tan normal como la de los demás.

2.2 .Conceptualización de la Organización Mundial de la Salud:

Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando. (Resumen Informe Mundial sobre la discapacidad, 2011:5). Según la Organización Mundial de la Salud “la discapacidad forma parte de la condición humana: casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida (...). La discapacidad es compleja, y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto” (Resumen Informe Mundial sobre la discapacidad, 2011:7).

Definir la discapacidad es altamente complejo y fuente de grandes discusiones y debates vinculados a los derechos humanos, a la dignidad de las personas, la participación y la justicia social. En esta perspectiva, resulta fundamental considerar la discapacidad desde las propias personas discapacitadas y los esfuerzos realizados por los organismos internacionales por incorporar su percepción. De esta forma, se ha llegado a considerar la discapacidad “no como una enfermedad sino, como una restricción o ausencia de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”.(Instituto Nacional de las mujeres, México. S/F: 1).

La Organización Mundial de la Salud ha elaborado una conceptualización en constante revisión que ha permitido establecer una Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF), de 2001 “cuyo contenido significa importantes avances en la superación de la visión residual de la discapacidad en la que se atribuían a la persona la mayor parte de las causas de la discapacidad para incluir la relación con su entorno físico y social como desencadenante básico de la discapacidad, considerándola en última instancia un “proceso multidimensional”. Es conveniente recordar, que aún no existe un consenso en relación a la

forma de referirse a las personas que experimentan algún grado de limitación funcional o restricción, siendo las expresiones más aceptadas “personas discapacitadas” y “personas con discapacidad”, por tanto no parece apropiado tomar posición en relación a este tema, pues se parte del respeto básico al principio de que cada persona tiene derecho a ser llamada como elija”. (Cáceres, 2004: 1).

El objetivo principal de la CIF es “proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud” (Egea y Sarabia. s/f)

“La CIF agrupa sistemáticamente los distintos dominios de una persona en un determinado estado de salud (por ejemplo: lo que una persona con un trastorno o una enfermedad hace o puede hacer). El concepto de funcionamiento se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades y Participación; de manera similar, discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación. La CIF también enumera Factores Ambientales que interactúan con todos estos “constructos”” (Cáceres, 2004:75). En este sentido, Cáceres continua señalando que “el funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales que incluyen tanto factores personales como factores ambientales, estos últimos están organizados en la clasificación contemplando dos niveles distintos:

(a) Individual: en el contexto/entorno inmediato del individuo, incluyendo espacios tales como el hogar, el lugar de trabajo o la escuela. En este nivel están incluidas las propiedades físicas y materiales del ambiente con las que un individuo tiene que enfrentarse, así como el contacto directo con otras personas tales como la familia, amigos, compañeros y desconocidos.

(b) Social: estructuras sociales formales e informales, servicios o sistemas globales existentes en la comunidad o la cultura, que tienen un efecto en los individuos. Este nivel incluye organizaciones y servicios relacionados con el entorno laboral, actividades comunitarias,

agencias gubernamentales, servicios de comunicación y transporte, redes sociales informales y también leyes, regulaciones, reglas formales e informales, actitudes e ideologías.

De esta forma, la CIF constituye una “clasificación de componentes de salud” y no “consecuencias de enfermedad”, estableciendo un modelo bio – psico – social de la discapacidad creando un instrumento que enfatizara los elementos positivos de la persona y no los aspectos estigmatizante, por lo tanto, “aportar un lenguaje estandarizado, fiable y aplicable transculturalmente, que permita describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud, utilizando para ello un lenguaje positivo y una visión universal de la discapacidad, en la que dichas problemáticas sean la resultante de la interacción de las características del individuo con el entorno y el contexto social” (UIPC – IMSERSO, s/f:9). En esta línea, por tanto, la discapacidad es *“el resultado de la interacción entre una persona con una disminución y las barreras medioambientales y de actitud que esa persona puede enfrentar”* (Meléndez, 2005:8).

2.3 .La discapacidad en Chile, construcción de un concepto:

Según Arias (2005) citando a San Martín (2001) los tipos de discapacidad se puede sintetizar de la siguiente forma:

ORIGEN DE LA DISCAPACIDAD	DESCRIPCIÓN	TIPOS	IMPLICANCIA
FÍSICA	Aquellas deficiencias que afectan las estructuras, órganos o funciones del aparato locomotor.	Amputaciones Enfermedades degenerativas Enfermedades del Colágeno Afecciones Neurológicas (Paraplejia)	Se ve dificultado el traslado, la independencia en las actividades de la vida diaria, el trabajo, el tiempo libre por una falta de acceso físico a lugares y estructuras.
MENTAL	Se refiere a aquellas deficiencias que afectan las funciones intelectuales.	Retardo mental Síndrome de down	Dificultades académicas y de adaptación social.
PSÍQUICA	Se refiere a aquellas deficiencias que afectan las funciones psíquicas (enfermedades mentales).	Psicosis Esquizofrenia Otros desordenes Psíquicos.	Dificultades de relación y adaptación al medio.
SENSORIAL	Se refiere a aquellas deficiencias que afectan las estructuras o funciones de los órganos de los sentidos.	Ceguera hipoacusia	Dificultades de comunicación, de inserción educativa y laboral.

“Tener o adquirir una discapacidad es presentar dificultades para participar en determinadas situaciones de la vida cotidiana. Las últimas tendencias, en el ámbito del estudio de la discapacidad, hablan de ambientes discapacitantes más que de discapacidad. Una escuela que tenga un alumno en silla de ruedas, y la sala de clases que le corresponde se ubica en el segundo piso, es un ambiente discapacitante, ya que al cambiar la sala de clases al primer piso se elimina la barrera física y el alumno no presenta dificultad para acceder a su sala. De este modo las recomendaciones de actuación en cuanto a la integración social de personas con discapacidad se enmarcan en las siguientes directrices:

1. Acceso a la rehabilitación integral (individuo – familia – comunidad).
2. Accesibilidad arquitectónica y urbanística.
3. Transporte y movilidad; Ayudas técnicas e igualdad de oportunidades. Lo que indica que para lograr una real integración el foco del accionar no sólo debe estar puesto en la persona que sufre una deficiencia sino que también el ambiente que lo hace discapacitado”. (Arias, 2005: 29)

La publicación del Primer Estudio Nacional de la Discapacidad ENDISC 2004 significó un punto de inflexión a nivel de instrumentos y metodologías para abordar la problemática de la discapacidad, de la inclusión y la participación social.

Según FONADIS (2006: 9) “Históricamente, hablar de “deficiencia” o “minusvalía”, en un sentido general, es hacer referencia a la representación social construida en base a las imágenes mentales de limitación y falta de oportunidades de desarrollo humano. Esta representación social, ciertamente, no está dada exclusivamente por las carencias (físicas, mentales, sensoriales o de otro tipo) de quien está “impedido”, sino también por las condiciones de la misma comunidad en la cual se inserta y/o pertenece (...) Así planteado, se puede decir que la discapacidad es un **problema social**”.

De acuerdo a ENDISC (2004) "discapacidad es un término genérico, que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, 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)"). En este sentido "persona con discapacidad" sería aquella que presenta deficiencias de sus funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en sus actividades y restricciones en su participación, como resultado de la interacción negativa de su condición de salud y los factores contextuales (ambientales y personales) en los que se desarrolla". Se pueden establecer grados de discapacidad que van de moderada a severa:

- a) **Discapacidad leve:** aquellas personas que presentan alguna dificultad para llevar a cabo actividades de la vida diaria, sin embargo la persona es independiente y no requiere apoyo de terceros y puede superar barreras del entorno.

- b) **Discapacidad moderada:** son aquellas que presentan una disminución o imposibilidad importante de su capacidad para realizar la mayoría de las actividades de la vida diaria, llegando incluso a requerir apoyo en labores básicas de auto cuidado y superan con dificultades sólo algunas barreras del entorno.

- c) **Discapacidad severa,** ven gravemente dificultada o imposibilitada la realización de sus actividades cotidianas, requiriendo del apoyo o cuidados de una tercera persona y no logran superar las barreras del entorno o lo hacen con gran dificultad.

El año 1994 se promulga la ley 19.284 donde se establecen las normas de integración social de las personas con discapacidad. "La presente ley tienen por objeto establecer la forma y condiciones que permitan obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y velar por el pleno ejercicio de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen a todas las personas". (LEY N° 19.284: Artículo 1). Así, se pretende favorecer los procesos de interacción entre las personas con discapacidad y las que no la tienen, abarcando diferentes estructuras y dinámicas sociales. (Manosalva citado por Meléndez: 9). En el marco de esta Ley, las personas con discapacidad son definidas como "...toda aquélla que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social" (Ley n° 19.284: artículo 3).

A partir de esta Ley, se crearon en Chile instituciones como el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), que velarían por el cumplimiento de las normativas que en ella se incluyen, sumado a diversas gestiones y modificaciones de estas disposiciones hasta el día de hoy. Con esto, se abre una posibilidad de lograr un abordaje de la discapacidad más allá de un punto de vista asistencial y humanitario (exclusivo del sector salud y educación), para ser considerada como un problema social global. No obstante, se asume que requiere de intervenciones integrales, en diferentes aspectos, tales como prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades (División Social, MIDEPLAN, 1999 citado por Meléndez: 9).

En la Ley 19.284 se enfatiza la integración en el ámbito de la educación regular, para lo cual es necesario considerar las innovaciones, adecuaciones, servicios y recursos especializados en respuesta a las necesidades educativas especiales, que en este caso se asocian a algún tipo de discapacidad. (FONADIS, 2006). Esta misma institución señala que “como marco global (...) el país cuenta con tres grandes hitos que respaldan las acciones a favor de la integración educativa. La base estadística entregada por el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC – 2004), el Plan Nacional de Acción para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, que incluye los compromisos, actores y recursos comprometidos desde el sector público, abordado desde el ámbito nacional y regional (PLANDISC 2004-2010) y la (...) política de Educación Especial (MINEDUC 2005). Esta última reúne los lineamientos acerca de la atención de los alumnos con necesidades educativas, el rol y objetivo de la educación especial y los aportes a los proyectos de integración educativa en la educación regular”. (2006:43).

2.4. Educación, inclusión e integración:

Considerar la diversidad del alumno es uno de los desafíos más importantes de la educación actual, siendo la discapacidad un tipo de diversidad dentro de un largo listado, en este sentido, la educación inclusiva es aquella que “acoge a todos los alumnos en las mismas aulas, poniendo especial énfasis en aquellos que han sufrido alguna forma de marginación” (Moreno, 2008: 1).

El concepto de educación inclusiva es amplio porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad (física, motora, intelectual). Se trata de una educación que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Corresponde a un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. (Guerra, 2006:13 - 14).

La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de la comunidad educativa y reducir la exclusión de los alumnos en las escuelas. La diversidad no debe percibirse como un problema a resolver, si no como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. Para que las escuelas sean inclusivas deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas. Deben adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, de forma de garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de recursos y una relación con sus comunidades. (Fundación Par s/f).

Según UNESCO “la educación inclusiva significa hacer efectivos para todos los niños, jóvenes y adultos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación”. El principio de educación inclusiva fue adoptado en la Conferencia Mundial sobre educación de necesidades especiales: acceso y calidad (Salamanca, 1994): "todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales". Para ello, es preciso que las escuelas modifiquen sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica con el fin de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

Siguiendo a Guerra (2006: 16) “Con la educación inclusiva se pretende dejar atrás la homogeneidad y segregación en la sala de clases, en la institución educativa, dándole cabida a la heterogeneidad, por lo tanto se requiere que la labor docente sea lo suficientemente profesional como para planificar y diseñar actividades acordes a esa heterogeneidad, destacando siempre la riqueza que tiene, tanto para niños y niñas como para docentes, el hecho de educar en y con la diferencia, y así, paulatinamente, generar conductas de tolerancia que promuevan la transformación de la sociedad, la cual debería considerar la diversidad como algo natural, ya que ésta es una condición del ser humano”.

Según el “Temario abierto sobre educación inclusiva” (UNESCO, 2004) existen tres justificaciones que avalan el avance hacia las escuelas inclusivas:

- Justificación educativa: “la necesidad de que las escuelas integradoras eduquen a todos los niños juntos las obliga a idear modalidades de enseñanza que se adaptan a las diferencias individuales y, por tanto, benefician a todos los niños”.
- Justificación social: “las escuelas integradoras pueden cambiar las actitudes hacia la diferencia educando a todos los niños juntos, sentando así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria que anima a la gente a vivir junta en paz”.
- Justificación económica: “es probable que resulte menos costoso crear y mantener escuelas que imparten enseñanza a todos los niños juntos que establecer un sistema complejo de distintos tipos de escuelas especializadas en la educación de determinados grupos de niños. Las escuelas integradoras que ofrecen una educación eficaz a todos sus alumnos constituyen un medio más rentable de garantizar la “Educación para Todos”

En el contexto de la educación inclusiva donde se involucra toda la sociedad, es fundamental avanzar desde la simple inserción del estudiante con discapacidad a la inclusión, para ello la integración concreta en el aula de los alumnos con discapacidad es un imperativo. El siguiente cuadro de Ramos (2009: 4) permite comprender esa progresión:

INSERCIÓN	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<p>La escuela regular no se hace responsable por el aprendizaje de los niños/as en situación de NEE.</p> <p>El niño o niña ocupa un espacio físico y se espera que se beneficie socialmente del contacto con niños/as “normales”.</p>	<p>La escuela regular se abre a la flexibilidad y adaptación curricular, para niños/as en situación de NEE.</p> <p>El niño/a aborda el currículum regular desde sus capacidades y conocimientos.</p>	<p>La escuela se define como una organización para todos/as, sin distinciones en cuanto a grupos especiales. Es un proceso de resignificación dinámica de la cultura, práctica y políticas que pudieran generar exclusión de grupos, sobretodo de los de mayor vulnerabilidad.</p>

Desde una perspectiva integradora, Moreno (2008:5-6) sostiene que los establecimientos educacionales deben considerar:

- Una integración física consistente en la supresión de todas las barreras arquitectónicas y urbanísticas.
- Una integración funcional que implica la utilización de los mismos medios y recursos por parte de todos los alumnos, adaptados a las características y necesidades de cada uno.
- Una adaptación curricular individual o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno.
- Una integración social que facilite las relaciones interpersonales en el aula, que amplíe y enriquezca las vivencias de todos los alumnos y especialmente las de los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), lo que facilitará y estimulará el progresivo logro de su normalización en base a una efectiva integración, y les otorgue el disfrute de los mismos derechos y oportunidades que los demás para su desarrollo personal.

- Una actitud positiva y proactiva por parte del profesorado hacia la integración de “todos” los alumnos en sus aulas; respaldada por una amplia formación específica.

En síntesis, según UNESCO (2003) “educación inclusiva es un concepto más amplio que el de integración educativa, el cual se relaciona principalmente con la incorporación de niños y niñas con algún tipo de discapacidad al sistema regular. Una educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad, incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad, aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Es un concepto que interpela en profundidad la naturaleza de la educación regular y de la escuela común”.

2.5. Educación y necesidades educativas especiales:

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996: 15 – 16) sostiene que “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo”.

Así la educación debe propender a que la “socialización de cada individuo y su desarrollo personal no sean dos factores antagonistas. Hay pues que tender hacia un sistema que se esfuerce en combinar las virtudes de la integración y el respeto de los derechos individuales” (Comisión Internacional sobre la Educación, 1996: 34). Desde esta perspectiva es fundamental, por lo tanto, considerar el concepto de Necesidades Educativas Especiales: NEE.

El año 1978 en Inglaterra se publica el primer documento que acuña el concepto de *Necesidades Educativas Especiales*, ya sean temporales o permanentes, el llamado “Informe Warnock”. Dicho concepto emerge como alternativa a las distintas y tradicionales denominaciones de *disminuido o discapacitado*. Lo anterior implica un giro profundo en el tratamiento de la discapacidad puesto que se reconoce la diversidad del alumnado así como sus

características y necesidades individuales. Por otro lado, se genera un cambio del objeto de la educación especial que a partir de ese momento hace referencia a una situación de aprendizaje y no a un estado determinado por la naturaleza del propio sujeto. Dicho informe divide las necesidades educativas en especiales o no, según el alumno precise medios especiales de acceso al currículum o se presente la necesidad de modificar los elementos básicos del mismo.

De acuerdo a Arias (1996: 25) se podrían puntualizar como ejemplos, entre otras, de NEE las siguientes:

- Retraso mental y /o trastorno generalizado del desarrollo.
- Hipoacusia y deficiencia auditiva.
- Deficiencia visual.
- Discapacidad motora y parálisis cerebral.
- Condiciones de mayor capacitación o sobredotación intelectual.
- Medio social o cultural desfavorecido.
- Situaciones de grave inadaptación escolar.
- Hospitalización y enfermedades de larga duración.
- Niveles lentos y dificultades importantes de aprendizaje.

Según Manosalva (1997: 9) “en Chile, el tema de la integración de alumnos con discapacidad y alumnos sin necesidades especiales en escuelas regulares es una preocupación relativamente reciente, aunque el movimiento integracionista, como corriente ideológica, tiene sus inicios en la década de los años 60 (siglo XX). En el ámbito educativo, la corriente integracionista postula que la integración no sólo favorece el desarrollo y educación de las personas con discapacidad, sino que fundamentalmente promueve un cambio en la estructura y organización de las instituciones educativas y una revolución de los paradigmas sociales, donde se valore y propicie la diversidad, haciéndose más sensible hacia las personas con discapacidad”.

El mismo autor (1997:32 - 33) señala que “a lo largo de la historia gestada en torno a las personas con NEE, se han acuñado términos clasificatorios o etiquetados muy reduccionistas respecto de aquello que lo distingue de las personas llamadas “normales”(…) posteriormente, las

concepciones del desarrollo del desarrollo, las aportaciones de la psicología en el campo del aprendizaje y el movimiento normalizador en la vida de las personas con algún tipo de discapacidad (...) permiten que emerja el concepto de “necesidades educativas especiales”, que viene a significar, de modo general, que el alumno que la presenta requiere de una atención más específica y de mayores recursos educativos durante su escolaridad (...) así emerge la escuela como uno de los agentes de intervención posibles de generar cambios en el desarrollo del sujeto”

Duk (s/f: 2) indica que las necesidades educativas especiales “se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. Hace referencia a aquellos alumnos que presentan dificultades mayores que el resto de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje de:

- Medios de acceso al currículo
- Adaptaciones curriculares
- Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula.
- Servicios de apoyo especial.

Por su parte, el discurso de Ministerio de Educación (2008:23) señala que “se considera alumnos con **necesidades educativas especiales** a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad”.(...)La integración de personas con discapacidad en los establecimientos de educación regular (...) se

sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada, y constituye un proceso continuo y dinámico que hace posible su participación en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistida con recursos y apoyos especializados. (...) implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir, tanto en el establecimiento educacional como en su entorno, a través de redes de apoyo que permitan potenciar el proceso de integración.

Por otro lado, en el decreto n° 170 de mayo de 2009 se fijan las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Según este decreto en su artículo 2 “se entenderá por:

a. Alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales: aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.

- Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.
- Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización.

b. Evaluación diagnóstica: constituye un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas.

Esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar.

c. Procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas: Aquellas herramientas y procedimientos de observación y medición que permiten evaluar de manera cuantitativa y/o cualitativa al estudiante en el ámbito de exploración requerido y que garanticen validez, confiabilidad y consistencia, así como obtener información certera acerca del o la estudiante, el contexto escolar y familiar en el que participa”.

Retomando a Manosalva (1997:33) “a manera de síntesis que un alumno presente NEE, se hace en relación al nivel de aprendizaje de sus compañeros, los recursos disponibles con que cuenta el sistema escolar y las políticas educativas sectoriales. En este sentido (...) es un concepto relativo, por lo cual no determina previamente la modalidad educativa para el alumno”. Esto conlleva tres implicancias:

1. el concepto es absolutamente revalorizador del rol de alumno al no centrarse en la discapacidad.
2. responsabiliza a la escuela del proceso de aprendizaje del alumno.
3. reclama nuevos recursos educativos para la escuela.

Lizárraga citando a Van Steenlandt (1991) sostiene que “en el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales subyace, en primer lugar, el principio de que los grandes fines de la educación (...) deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada

alumno o alumna alcance esos grandes fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesite para alcanzarlos”.

En consecuencia con lo anteriormente señalado, el currículo escrito y enseñado debe tender a garantizar la igualdad de oportunidades, “por lo tanto, se considera que la mejor opción para la gran mayoría de los niños con necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad, es que aprendan junto al resto de los niños / as en la escuela regular, de manera de capturar toda aquella riqueza dada por la diversidad dentro del aula a fin de educar desde la diferencia para que los niños y niñas reconozcan al otro u otra y le den valor e importancia. Es decir, debe ser la educación un espacio de encuentro, un espacio de conversación donde aparezca el discurso de cada uno, en búsqueda de la empatía, donde converja la valoración del otro como legítimo y diferente”. (Arias, 2005:9)

2.6. Adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada de alumnos con NEE:

Para desarrollar adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada de alumnos con NEE es fundamental desarrollar una evaluación diagnóstica precisa “conforme a los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), entregando información referida a:

- a) Tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo.
- b) Funcionamiento del o la estudiante en lo relativo a sus funciones físicas; actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar.
- c) Los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con el o la estudiante”.(MINEDUC,2009).

Estas evaluaciones diagnósticas deben ser realizadas por profesionales competentes del área de la salud y de la educación.

Según el artículo “Adecuaciones curriculares” (2009), ellas se pueden entender como “un instrumento de individualización de la enseñanza por cuanto son modificaciones que se realizan en la programación curricular común para atender las diferencias individuales de los alumnos/as. Constituyen un continuo que va desde adaptaciones menos significativas a más significativas en función del grado de dificultad que presente el alumno o alumna”.

Las Adaptaciones Curriculares significativas se refieren a modificaciones sustanciales en uno o más elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodología, evaluación), en uno o más subsectores de aprendizaje, llevadas a cabo por el profesor en colaboración con el(los) especialista(s) de apoyo en los procesos de aprendizaje (psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, kinesiólogo, psicólogo). Son por lo tanto de carácter extraordinario y según Lucchini, G (2003: 180) afectan:

- **La metodología**, introduciendo procedimientos y estrategias que estimulen la experiencia directa, que favorezcan la ayuda y cooperación entre alumnos, actividades con distintos grados de exigencia, que favorezcan la motivación, actividades recreativas, que estimulen el autocontrol y la regulación social, entre otras.
- **Los materiales**, atendiendo las necesidades específicas de los alumnos/as con NEE. Uso de textos complementarios, realización de guías de trabajo específicas, actividades que requieran material concreto, entre otros.
- **La evaluación**, a través de una evaluación inicial o diagnóstica para conocer los niveles de competencia, ritmo y estilo de aprendizaje del alumno y así establecer las adaptaciones curriculares. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación formativa permite llevar un seguimiento de los progresos del niño, valorar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza y medir la efectividad de la adaptación curricular implementada. Por último, al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación sumativa permite medir el grado de consecución alcanzado por el alumno, respecto a los objetivos y contenidos y así considerar dichos resultados en la toma de decisión relativa a la promoción de curso. Esto conduce a establecer como condición básica la evaluación diferenciada que consiste en aplicar procedimientos evaluativos en uno o más subsectores,

adecuados a las necesidades educativas especiales que presenta el alumno o alumna en el contexto de la Adecuación Curricular no significativa. (Decreto Exento N° 511/97. MINEDUC). Esta modalidad de evaluación, permite contar con procedimientos específicos (adaptación y/o reformulación de los instrumentos o modalidades de evaluación aplicadas al grupo-curso), que se aplicarán a los alumnos que tengan dificultades, transitorias o permanentes, para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje en algún subsector o asignatura del plan de estudios y que permitan conocer el logro real de objetivos de aprendizaje. Este procedimiento implica que el alumno debe alcanzar todos los objetivos y contenidos del plan de estudio del nivel al cual pertenece. (Colegio La Misión “Política institucional para el trabajo con alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales”. 2006).

La evaluación diferenciada, según Leyton, M (s/ f) “es un procedimiento que considera, respeta y asume al alumno con necesidades educativas especiales desde su realidad individual, adaptando y/o reformulando los instrumentos o modalidades de evaluación aplicada al grupo curso, a fin de favorecer una eficaz evaluación de ese alumno, a partir de la particularidad de su déficit o condición”. La evaluación diferenciada puede ser temporal o permanente, según las necesidades del niño/a y se aplica para evitar una baja en el rendimiento escolar, elevar el nivel de autoestima, motivar para que continúe sus estudios con confianza y para que se considere la atención a la diversidad.

La evaluación diferenciada puede constar, por ejemplo, de procedimientos como los que señala Castillo, M (s/f):

- a) tiempo asignado. Por ejemplo: dar más tiempo de preparación o de respuesta.
- b) tipo de instrumento utilizado por ejemplo: Interrogación oral en vez de escrita, variar el tipo de ítem, de instrucciones.
- c) diferenciar el grado de dificultad. Por ejemplo: Utilizar escala con menor grado de exigencia o dando ponderancia a ítems menos relacionados con su déficit.

d) cambiar o agregar evaluaciones. Por ejemplo: dar trabajos complementarios, cambiar pruebas que evalúan el déficit específico por otra equivalente con mayor posibilidad de logro.

- **Los objetivos o contenidos**, con el propósito de posibilitar al alumno el acceso a los aprendizajes. Esta modificación se justifica en la medida que el grado de dificultad o complejidad se encuentren definitivamente por sobre las posibilidades de los alumnos o en caso contrario cuando las exigencias están muy por debajo de las capacidades y conocimientos previos del alumno. Se puede:

- priorizar determinados objetivos
- introducir objetivos o contenidos
- eliminar determinados objetivos o contenidos
- cambiar la temporalización de los objetivos
- ampliar o elevar el nivel de exigencia del objetivo.

- **La organización del tiempo**, modificando los tiempos de la jornada escolar, dependiendo de los requerimientos de los alumnos con NEE.

Por otro lado se pueden identificar Adaptaciones Curriculares no significativas se refieren a aquellas modificaciones que no implican un alejamiento importante de la programación curricular prevista para el curso, en uno o más subsectores de aprendizaje. Son las acciones extraordinarias que lleva a cabo el profesor para dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos. Como por ejemplo: enseñar un contenido a través de una estrategia distinta, plantear actividades complementarias, ofrecer materiales alternativos, cambiar la temporalización de objetivos y/o contenidos, adecuar la exigencia en función de las posibilidades del alumno, dar más tiempo en la ejecución de una tarea, ilustrar un contenido con ejemplos de la propia vivencia del alumno para facilitar su comprensión, reforzar los logros de manera más consistente o brindarle a determinados alumnos más atención individual.

CAPÍTULO 3: ANTECEDENTES TEÓRICOS

La presente investigación tiene como objetivo comprender el significado otorgado por los profesores a la presencia regular en el aula de alumnos con discapacidad física y sensorial severa. En virtud de lo anterior es pertinente enmarcarlo en un enfoque comprensivo – interpretativo, dado que, como señala Dávila (1999:77), citando a Ortí (1986) “se pretende la determinación dialéctica del sentido mediante la operación de desentrañar significados siempre en relación con los objetivos delimitados”. Así, los objetivos de este trabajo apuntan, por un lado, a desenmascarar los significados de los profesores otorgan a la presencia en el aula de alumnos con discapacidad física o sensorial severa y como se va construyendo en este espacio una serie de interacciones sociales cargadas de significado tanto por la presencia en sí misma de esos alumnos como por el contexto social que demanda una inclusión en condiciones que no, necesariamente, la favorecen como ocurre en los centros educativos que no poseen proyectos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este trabajo todo se encuentra sobredeterminado por el objetivo principal que van marcando el proceso de la investigación cualitativa; desde esta perspectiva, un enfoque cualitativo al ser abierto, tanto en la selección de los participantes – actuantes en la producción del contexto situacional o redes de relaciones sociales, como en las redes de relaciones lingüísticas el investigador es el lugar donde la información se convierte en significación y sentido (Dávila: .77). La decisión, por lo tanto, de guiar la investigación desde un paradigma cualitativo está en directa relación con el universo de los discursos y de sus significaciones, teniendo presente en todo momento que se debe “dar cabida siempre a lo inesperado, o dicho de otra forma, por obturar toda rutina” (Dávila: 77) ya que se está en presencia de una realidad en mutación constante.

Este enfoque, por lo tanto, permite abordar al profesor que interactúa con los alumnos con discapacidad en el aula, al decir de Schutz (1974: 20) como “un actor del mundo social cuyas acciones y sentimientos están a la base de todo sistema”. Procuramos, entonces, comprenderlo en sus acciones y sus sentimientos, y comprender el estado de ánimo que lo indujo a adoptar actitudes específicas hacia su ambiente social.

En virtud de la pregunta de investigación se cree pertinente, pues, abordar el presente trabajo considerando como primera óptica teórica el **Interaccionismo simbólico**, que al decir de Mella (1998:1) es “una perspectiva teórica y metodológica estrechamente relacionada con la investigación cualitativa (...) cuya pregunta esencial es ¿qué conjunto común de símbolos han emergido para darle sentido a las interacciones de la gente”?

“El interaccionismo simbólico intenta explicar la realidad centrándose en lo particular, lo individual y lo concreto. La sociedad se estructura debido a que los individuos interactúan a través de símbolos (significantes), y sus significados aprendidos y aprehendidos dentro del proceso de socialización, donde se configura el pensamiento humano”.(Rojas, 2005:24).

Los principales teóricos del Interaccionismo Simbólico son Herbert Blumer, George Herbert Mead, Charles Horton Cooley y Erving Goffman. Todos ellos compartieron el interés de analizar a la sociedad en términos de interacciones sociales (Rizo, 2005:3).

Según Gálvez (2004: 24-25), “las interacciones son el humus esencial de la vida social. Se asume que la persona es un /a participante siempre activo en la construcción de los contextos de interacción. Las estructuras sociales, la sociedad no preexisten al individuo, ni existen de formas independientes o ajenas a la acción de éste. Es cierto que ofrecen pautas, guías generales que delimitan las posibilidades de interacción, pero es en la interacción que éstas se despliegan y actualizan constantemente. Y ahí reside, también, la posibilidad de su transformación (...) diariamente los individuos desarrollan continuamente pequeñas interacciones, diminutas acciones que determinan, influyen y configuran el marco dentro del cual ciertas acciones a nivel macro se pueden emprender y tienen sentido. Tales pequeñas acciones se realizan de manera rutinaria y habitual, pero no son acciones insignificantes, ni sin relevancia, ni siquiera azarosas, por el contrario, descansan sobre una fuerte y densa organización cultural (...). La interacción se torna clave para entender qué nos mantiene unido y cómo”.

Las interacciones entre los docentes y sus alumnos constituyen la materia prima de la vida dentro de la sala de clases. El aula, como micro espacio de relaciones sociales, no existiría en su ausencia. Es en la interacción diaria, donde las posibilidades de contacto con otros significativos

se actualizan, tienen una razón de ser y se proyectan en la construcción de un clima que favorece o no la enseñanza de los sujetos - profesores y el aprendizaje de los sujetos - alumnos discapacitados, específicamente.

“Blumer ubica el significado entre el individuo y la acción. Para entender ésta hay que remitirse al significado que tiene para el sujeto, y viceversa, para delimitar cursos de acción hay que analizar los significados que éste gestiona en función de un contexto determinado y (...) el significado se define en la interacción social. La propuesta de Blumer entiende los significados como productos sociales, creaciones de las actividades que los individuos delimitan en su interacción. Finalmente, el significado constituye una sustancia que se maneja, negocia y define en el interior de un proceso interpretativo. (...) El acto interpretativo tendría dos etapas: en la primera el actor se señala a si mismo los objetos hacia los que actúa, y en la segunda, gracias a ese gesto comunicativo consigo mismo la interpretación se ha convertido en una cuestión de manejo de significados, (...). Cuando se intenta comprender el significado de las acciones, de las propias y de las ajenas estamos frente a una interacción simbólica, conformando la conducta de las personas y los objetos que la rodean.

Tanto para Blumer como para el conjunto de los interaccionistas simbólicos, los objetos se construyen, confirman, modifican, desechan... en el proceso mismo de la vida grupal. De la misma manera, la acción de dichos objetos afecta a las personas que los manejan, a sus posibilidades de acción. Para el interaccionismo simbólico el universo de objetos afecta la acción de los actores interactuantes. Esta relación de influencia mutua entre objetos e interacción se da porque la persona constituye un agente que interviene de forma activa sobre su entorno. El ser humano informa a los demás sobre sus propósitos y a su vez, interpreta a los otros desde su punto de vista. Es decir, el individuo ejerce un control sobre su propia acción y sobre la relación que establece con los demás. Este proceso de autocontrol es posible gracias al “si mismo” que posee toda persona. El interaccionismo simbólico concibe esta noción como la capacidad que tiene cualquier persona de interactuar consigo misma, es decir, la persona deviene un objeto para ella misma. Esto quiere decir que la persona observa y evalúa su acción y la modifica en función de este proceso.

El Interaccionismo simbólico considera a la persona como un agente completamente activo en la designación, interpretación y conformación de la vida social. La persona, como agente activo implicado en diferentes situaciones, inicia y lleva a cabo líneas de acción en las que tiene que articular con los demás sus acciones a través de procesos de interacción, Actúa en universos de objetos, que crea y re recrea y transforma en la propia interacción mediante un proceso de gestión de los significados que se les otorga”. (Gálvez, 2004: 28- 32). De esta forma, sostiene Blumer citado por Bernal (2008:31), “la vida social humana, no puede reducirse a una serie de variables y a la relación entre estas, ya que ello tiende a ignorar el proceso interpretativo intermedio, cuestión central para la comprensión de la vida social. Así, la dimensión ética el interaccionismo simbólico plantea la libertad de la persona y su posibilidad de elección. Son los actores quienes confieren significado a las fuerzas que actúan sobre ellos”.

A modo de síntesis, Martínez Víctor Samuel (1999), citado por Rojas (2005:25), señala que: los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento.(Ritzer, 2002 :271):

- La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social.
- En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que le permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana.
- Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de manera distintivamente humana.
- Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación.
- Las personas pueden introducir modificaciones y alteraciones por su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para elegir uno.

Así se puede señalar que la interacción de los profesores con los alumnos discapacitados dentro de la institución educativa es dinámica y en constante transformación ya que los docentes interpretan y le dan un sentido a la realidad educativa desde sus propias biografías y desde la interacción social que tienen de manera permanente con todos sus alumnos. Lo anterior podría traer como consecuencia la generación de expectativas con respecto a los alumnos

discapacitados, que estarían íntimamente asociadas a una tipología de alumnos construida y deseada personal e institucionalmente. Este ideal de alumno podría estar en abierta oposición con el alumno concreto con el cual se relaciona de manera cotidiana, tensionándolo personal y socialmente. Sin embargo, el profesor es un sujeto activo, que interpretaría, planificaría, actuaría y reaccionaría frente a sus estudiantes y la comunidad educativa, gestionando su acción pedagógica y modificándola de acuerdo a cómo los demás la receptionan es una espiral de interacciones que no se agota.

Otra óptica teórica que se considera es la **Sociología fenomenológica** de Peter Berger y Thomas Luckmann. En el presente estudio se otorga relevancia al despliegue de la vida cotidiana que “se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente”. (Berger & Luckmann, 1968: 36). De esta forma, la vida en el aula, corresponde a una parte importante de la vida cotidiana de los profesores, es ahí donde despliegan su vocación, formación y competencias laborales, por lo tanto, la interpretan y le otorgan significado.

“La fenomenología se preocupa del modo en que las personas producen activamente y mantienen los significados de las situaciones, analiza la vida cotidiana, las actividades mundanas y comunes de las personas”.(Rojas, 2005:27)

La vida cotidiana es considerada como la realidad por antonomasia: “El mundo de la vida cotidiana no sólo se ha establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos”. (1968:37). Las personas vivencian la cotidianeidad en distintos niveles de cercanía y lejanía témporo - espacial, siendo lo más cercano aquello que pueden intervenir. Ese es el espacio que el ser humano puede modificar en forma consciente ya que “en este mundo de actividad mi conciencia está dominada por el motivo pragmático, o sea que mi atención a este mundo está determinada principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer en él. De esta manera, es mi mundo por excelencia”. (1968: 39). Evidentemente en la realidad de lo cotidiano hay zonas más alejadas que tendrán importancia, para las personas, en la medida que afecten sus rutinas del día a día. El día

a día dentro de la sala de clases tiene un primer nivel de cercanía para los profesores. Es en esa cotidianeidad cercana y conocida donde se vinculan con sus alumnos discapacitados a través de un conjunto de prácticas pedagógicas. Es el micro espacio más susceptible de ser intervenido y modificado por los docentes a través de dichas prácticas, vale decir, la conciencia docente está dominada por los motivos prácticos, de accionar rutinario. Por otro lado, también se presentan, dentro de lo cotidiano de la vida del profesor zonas más alejadas, como por ejemplo, la impronta del Ministerio de Educación que adquiere relevancia en la medida de que sus políticas tengan un carácter coercitivo que obliguen al docente a flexibilizar sus propias rutinas.

Por otro lado, ambos fenomenólogos afirman que “La realidad de la vida cotidiana se me presenta, además, como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. (...) Sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros, (...) sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común. Y lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste. (...) El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto evidentes de la vida cotidiana”. (1968: 40-41).

Para entender la vida cotidiana es fundamental considerar su temporalidad. Berger y Luckmann señalan que “la temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia. El torrente de la conciencia está siempre ordenado temporalmente. (...) Todo individuo tiene conciencia de un fluir interior del tiempo. El mundo de la vida cotidiana tiene su propia hora oficial, que se da intersubjetivamente. (...) Nunca puede haber simultaneidad total entre estos diversos niveles de temporalidad, como lo ejemplifica muy claramente la experiencia de la espera. (...) La estructura temporal de la vida cotidiana es excesivamente compleja y coercitiva, porque los diferentes niveles de temporalidad empíricamente presente deben correlacionarse en todo momento y "lo primero es lo primero"”. (1968:44 - 45).

El día a día es experimentado por el sujeto en relación con otros sujetos y “la experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación "cara a cara", que es el prototipo de la interacción social” donde “el otro se me aparece en un presente vivido que ambos

compartimos”. (1968:46). Se da una relación bidireccional en los actos y los gestos que permiten que ambos accedan a la subjetividad del otro, quien se vuelve absolutamente real y “esta realidad es parte de la realidad total de la vida cotidiana y, en cuanto tal, masiva e imperiosa”. (1968:47). La situación “cara a cara” es dúctil y emergente, difícil de encasillar ya que “sean cuales fueren las pautas impuestas, serán constantemente modificadas por la enorme variedad y sutileza del intercambio de significados subjetivos que se produce”. (1968:48).

Sin embargo, a pesar de lo anterior, se incorpora al otro considerando ciertas pautas o normas de comportamiento denominados esquemas tipificadores ya que “aunque resulte comparativamente difícil imponer pautas rígidas a la interacción "cara a cara", ésta ya aparece pautada desde el principio si se presenta dentro de las rutinas de la vida cotidiana, (...) de tal modo, la mayoría de las veces mis encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en un sentido doble: yo aprehendo al otro como tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica. (...)En las situaciones "cara a cara" tengo evidencia directa de mis semejantes, de sus actos, de sus atributos, etc.”. (1968:48 - 50).

En la misma línea de lo anteriormente señalado, es la “intersubjetividad y el lenguaje los que sustentan las tipificaciones que los actores hacen de sí mismos y de los otros. Con las tipificaciones que hacen y que conforman su entorno, construyen y comprenden el mundo que los rodea; se establece así la relación entre los sujetos en la cotidianidad de la convivencia. Construyen así sus patrones de conducta en el mundo social con recetas, pautas que guían su acción en situaciones ya caracterizadas”. (Serie de Estudios en Ciencias de la Educación, 2008 – 2009: 40)

Para desenvolverse en la vida cotidiana es necesario que el sujeto tenga cierto conocimiento sobre su propia praxis y la de los demás ya que “como la vida cotidiana está dominada por el motivo pragmático, el conocimiento de receta, o sea, el conocimiento que se limita a la competencia pragmática en quehaceres rutinarios ocupa un lugar prominente en el cúmulo social de conocimiento” que (...) “consiste en recetas para resolver problemas de rutina”. (1968:61 – 62).

El cuerpo de conocimientos sociales con que los sujetos cuentan para interactuar entrega además los esquemas tipificadores necesarios para las rutinas importantes de la vida cotidiana.

“El cúmulo social de conocimiento, al presentármese como un todo integrado, me ofrece también los medios de integrar elementos aislados de mi propio conocimiento. En otras palabras, "lo que todos saben" tiene su propia lógica, que puede aplicarse para ordenar las diversas cosas que sé. La validez de mi conocimiento de la vida cotidiana es algo establecido para mí y para los otros hasta nuevo aviso, o sea; hasta que surge un problema que no puede resolverse en esos términos. En tanto mi conocimiento funcione a satisfacción, me siento generalmente dispuesto a suspender mis dudas a su respecto (...). Mi conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancias, algunas de las cuales se determinan por mis propios intereses pragmáticos inmediatos, y otras por mi situación general dentro de la sociedad”. (1968:62 – 64). Si las rutinas del día a día dentro de la sala de clases se desenvuelven sin mayores contratiempos, son aprehendidas sin problemas por los docentes, sin embargo, cuando esto cambia y se quiebra la continuidad, por ejemplo con la incorporación de alumnos discapacitados, se busca incorporar esta situación problemática con los recursos, escasos o no, que el profesor tenga, de manera tal que, al quedar integrada de alguna forma, deje de ser o intente dejar de ser un problema, hasta un nuevo aviso que tense nuevamente dicha cotidianeidad.

En síntesis, para estos autores lo cotidiano es fundamental, y dada la pregunta de investigación es pertinente dilucidar cómo ésta se construye dentro del aula. El profesor le atribuye significado a la implementación de la clase, situación fundamental en la vida cotidiana del aula que se aprehende por rutinas, que han sido de largo aliento en el tiempo. La realidad de la vida cotidiana es compartida por docentes y alumnos y en ese contexto la experiencia más importante, el prototipo de la interacción social es el “cara a cara”, en donde el otro se aparece en un presente vívido y compartido, en donde hay reciprocidad de actos expresivos.

En el acto de planificar, de implementar y de evaluar, el profesor lo hace en función del “tipo” de alumno que tiene incorporado en sus esquemas mentales y no necesariamente desde las necesidades educativas especiales que tienen los alumnos discapacitados dentro del aula. Más aún, el docente posee un conocimiento, más allá de la propia disciplina impartida, que le permite

leer e interpretar la realidad, cuando ese conocimiento es desbordado por la presencia de un nuevo tipo de alumno, es necesario un proceso de adaptación muy tensionante dentro de la realidad de la vida cotidiana que se daba como establecida y rutinaria y coherente (Berger & Luckmann, 1999: 36)

El profesor aprehende a sus alumnos por medio de esquemas tipificadores e interactúa con ellos de manera típica. Así, si el docente se mueve en función de ciertas coordenadas típicas, “un prototipo de alumno”, “un modelo de alumno previo”.

Es complejo modificar ese “habitus docente” (al decir de Bourdieu), esa estructura mental anclada, para “retipificar” a los alumnos con discapacidad, lo que trae como consecuencia que tanto la planificación como la implementación y la evaluación se desarrolle de manera “típica”, “como siempre lo ha hecho”, sin incorporar la diferenciación que sería deseable dada la diversidad de alumnos dentro de la sala, en este punto, por lo tanto, puede ser una ayuda interesante la **Teoría de la Reproducción Pierre Bourdieu**, ya que, según Martín Criado (1993), la teoría de Bourdieu pretende sustituir esta dicotomía, en la explicación de las prácticas sociales, por la relación construida entre dos modos de existencia de lo social: -por un lado, las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas: "campos" de posiciones sociales que se han construido en dinámicas históricas -así, el sistema escolar, el campo económico, el campo político, etc.- por otro lado, las estructuras sociales internalizadas, incorporadas al agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción: los habitus. “ Mientras el habitus existe en la mente de los actores, los campos existen fuera de sus mentes”. (Ritzer, 1993:502).

Continuando en la línea de Ritzer (1993:502), “el habitus incluye las estructuras mentales o cognitivas mediante las cuales las personas manejan el mundo social. Las personas están dotadas de una serie de esquemas internalizados por medio de los que perciben, comprenden, aprecian y evalúan el mundo social. Mediante estos esquemas ellas producen sus prácticas, las perciben y evalúan. (...)Un habitus se adquiere como resultado de la ocupación duradera de una posición dentro del mundo social. (...)Así, el habitus varía en función de la naturaleza de la posición que ocupa la persona en ese mundo; no todo el mundo tiene el mismo habitus. Sin embargo, los que ocupan la misma posición dentro del mundo social suelen tener habitus

similares. El habitus ha sido adquirido en el transcurso de la historia individual, constituye una función del momento particular de la historia social en el que ocurre y (...) permite a las personas dar sentido al mundo social”.

La práctica media entre el habitus y el mundo social. De una parte, el habitus se crea a través de la práctica; de otra, el mundo social se crea a resultas de la práctica (...) La práctica tiende a dar forma al habitus y, a su vez, el habitus sirve para unificar y generar la práctica.

Aunque el habitus constituye una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, no los determina. El habitus simplemente «sugiere» lo que las personas deben pensar y lo que deben decidir hacer. Las personas se implican en la deliberación consciente de sus opciones, aunque esto refleja el funcionamiento del habitus. El habitus proporciona los principios por los que las personas deliberan sobre sus opciones y eligen las estrategias que emplearán en el mundo social. (1993:503).

Por su parte, el campo es “la red de relaciones, arena de batalla, entre las posiciones objetivas que hay en él. Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. No son interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos. Los ocupantes de las posiciones pueden ser agentes o instituciones, y están constreñidos por la estructura del campo. (...) La estructura del campo es la que «apuntala y guía las estrategias mediante las que los ocupantes de estas posiciones persiguen individual o colectivamente salvaguardar o mejorar su posición, e imponer el principio de jerarquización más favorable para sus propios productos. El campo es un tipo de mercado competitivo en el que se emplean y despliegan varios tipos de capital (económico, cultural, social, simbólico). Las posiciones de los diversos agentes dentro del campo dependen de la cantidad y peso relativo del capital que poseen”. (1993:503).

“La preocupación central de Bourdieu es la relación entre habitus y campo. Cree que esta relación opera en dos direcciones. Por un lado, el campo condiciona al habitus; por otro, el habitus constituye el campo como algo significativo, con sentido y valor, algo que merece una inversión de energía. Si bien campo y habitus son importantes para Bourdieu, lo que más le

interesa es su relación dialéctica; campo y habitus se definen mutuamente: las disposiciones que constituyen el habitus cultivándose forman, funcionan y son válidas únicamente dentro de un campo, en la relación con un campo... que es en si mismo un "campo de fuerzas posibles", una situación "dinámica" en la que las fuerzas se manifiestan sólo en relación con ciertas disposiciones. Esta es la razón que explica porque prácticas iguales pueden recibir significados y valores opuestos en diferentes campos, en diferentes configuraciones o en sectores opuestos del mismo campo". (1993:504 - 505).

Así, la escuela se encuentra en medio de un campo de fuerzas sociales y ella misma constituye un micro espacio de tensiones, donde el aula juega un papel protagónico. Dentro de ella, son los docentes - con sus habitus- quienes finalmente deben responder a las demandas que la sociedad – campo- , en su conjunto, realiza a la institución educativa y generar también sus propias demandas que nacen de la búsqueda de validación de su propio capital simbólico. Como señala Márquez (S/F:1) “la sociedad actual asigna distintos significados a la educación, y el profesor se ve obligado a asumir las expectativas que esto conlleva. Es así como la exigencia de la "profesionalización" coexiste con el deterioro de las condiciones de vida y trabajo de los profesores, y asigna al profesor una serie de demandas múltiples y, a menudo, divergentes que se traduce en una situación confusa y tensionante para el docente”.

Según Márquez, citando a Abraham y Lavín, esta multiplicidad de expectativas que la sociedad asigna a la profesión docente, son internalizadas por el profesor, tensionando (...) la relación que establece con sus alumnos, con los directivos, e incluso afecta la imagen que conforma de sí mismo.

Por último, es importante considerar la **Teoría de la Estructuración** de Anthony Giddens ya que “centra la atención en los individuos, enfatiza sus experiencias subjetivas y los significados de sus actividades como la cosa más importante del mundo social” (Andrade, 1999:133).

Giddens sostiene, según Ritzer (1993: 493), la tesis de que las razones y las motivaciones de la gente son centrales para el análisis social y se debe arrancar de las prácticas recurrentes: es

decir, las actividades no son creadas por los actores sociales sino continuamente recreadas por ellos a través de los diversos medios por los que se expresan a sí mismos como actores.

“Por medio de sus actividades los agentes producen las condiciones que hacen posibles esas actividades» (Ritzer, 1993: 493). Así, no es la conciencia la que mediante la construcción social de la realidad, produce las actividades, ni es la estructura social la que las crea. Antes bien, en su expresión como actores, las personas se implican en la práctica, y mediante esa práctica se producen la conciencia y la estructura”. (...) Así se tiene que, “de acuerdo con la teoría de la estructuración, el dominio básico del estudio de las ciencias sociales no es ni la experiencia del actor individual, ni la existencia de cualquier forma de totalidad social, sino las prácticas sociales ordenadas a través del tiempo y en el espacio”(Giddens, 1984: 2, citado por Ritzer, 1993: 493), de esta forma “acción y estructura no pueden concebirse por separado, son las dos caras de una misma moneda, o sea, (...) toda acción social implica estructura, y toda estructura implica acción social. Acción y estructura se encuentran inextricablemente intrincadas en toda actividad o práctica humana”. (1993:493)

Las sociedades como sistemas sociales deben ser analizadas en función de las personas, de sus intenciones y razones. Los seres humanos producen, reproducen y cambian la sociedad por eso es fundamental centrarse en las prácticas sociales; la premisa es que la interacción social y las prácticas sociales son realizadas por agentes humanos que son capaces de conocer, que se desempeñan diestramente, valiéndose de un conjunto de conocimientos y herramientas o recursos a su disposición, que son empleados regularmente en las rutinas ordinarias y en su trato con otros y “en ningún caso la estructura determina la acción o viceversa” .(Ritzer, 1993: 492).

La acción humana tiene una característica fundamental: la capacidad de “hacer cosas”, de “hacer una diferencia en ”(y acerca de) el mundo social, de transformar en algún grado las circunstancias con las que uno se encuentra.

Esta perspectiva teórica entrega la posibilidad de abordar al sujeto – docente dentro del aula en interacción con alumnos con discapacidad de una manera creativa ya que él es actor y constructor de su ambiente social, es capaz de modificarlo en un tiempo y un espacio de manera

tal que tiene la capacidad de superar la reificación de la institución – centro educativo. Si bien es cierto, existen ciertos límites ambientales, ellos no son necesariamente estructurales e insuperables. El docente puede o eventualmente podría desarrollar una acción pedagógica de calidad aun cuando no estén dadas las condiciones, por ejemplo, la inexistencia de un proyecto de integración de la discapacidad. El docente posee una conciencia práctica que le permite la autorreflexión sobre su gestión dentro del aula. En definitiva esta vertiente teórica le otorga a los docentes – sujetos – informantes claves de la investigación la habilidad para modificar las circunstancias en las que se encuentran, modificar en definitiva su historia personal y también la historia institucional reconociéndose continuidades y cambios dentro de la misma.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

4.1 .Paradigma de la investigación:

El presente trabajo de investigación cualitativa tuvo como objetivo comprender el significado otorgado por los profesores a la presencia regular en el aula de alumnos con discapacidad física y sensorial severa en establecimientos educacionales que no poseen un proyecto de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales. En virtud de lo anterior es pertinente enmarcarlo en un enfoque comprensivo – interpretativo. A manera de síntesis se puede señalar, siguiendo a Taylor & Bogdan (1998: 20 -21) que este enfoque permitió a la investigadora:

- 1.- realizar una investigación inductiva donde se desarrollen conceptos, intelecciones y comprensiones de manera flexible.
2. observar el escenario – institución educativa y a las personas – docentes - en una perspectiva holística; considerados como un todo, en constante interacción situacional.
3. ser sensible a los efectos que ella misma causa sobre las personas que son objeto de su estudio. Es decir, interactuar con los informantes, de un modo natural y no intrusivo.
4. tratar de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y, por lo tanto, para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.
5. suspender o apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.
6. asumir que todas las perspectivas son valiosas, buscando una comprensión detallada de los puntos de vista de otras personas.

4.2. Tipo de estudio:

El tipo de estudio escogido es el “Estudio de casos simple”, puesto que está en sintonía con el enfoque cualitativo. Stake (1999) señala que “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, por lo tanto este diseño permite comprender el fenómeno estudiado y descubrir, en profundidad, los significados que los sujetos profesores le otorgan a su interacción diaria con alumnos con discapacidad dentro del aula, ya que al decir de Vasilachis (2006:223) “tienen la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados” (...) y es muy útil para dar cuenta de los fenómenos sociales, considerando a los actores y sus estrategias así como los procesos que los abarcan, en los contextos específicos de acontecimientos” . En definitiva se busca la empatía con los profesores- sujetos estudiados y comprender sus significados dentro de su contexto natural, el aula.

4.3. Descripción del centro educativo:

El centro educativo escogido para realizar la investigación es un establecimiento educacional particular pagado de inspiración católica. Ha sido establecido como una institución de servicio, que tiene como finalidad principal y específica impartir una educación integral orientada al pleno desarrollo de cada alumno a partir de valores cristianos.

Este establecimiento no cuenta con un Proyecto de Integración de alumnos con NEE dentro de su Proyecto Educativo Institucional.

Es propiedad de una congregación religiosa de la Iglesia Católica, la cual es persona jurídica de derecho canónico. Esta congregación ha establecido el colegio, lo dirige y lo administra. El establecimiento ha sido reconocido como “escuela católica” por el Arzobispado de Santiago, y reconocido oficialmente como entidad cooperadora del Estado.

Posee una matrícula de 1.678 alumnos, distribuidos en 43 cursos. Del total de alumnos, 804 son mujeres y 874 varones. Porcentualmente las familias matriculadas, en las que, en

general, ambos padres son profesionales y trabajan, pertenecen a los siguientes estratos socioeconómicos:

- 10% medio bajo
- 80% medio
- 10% medio alto.

El valor de la colegiatura anual para el año 2011 es de \$1.900.000. Sin cuota de incorporación.

Porcentualmente, los alumnos pertenecen a las siguientes comunas:

:

Comuna de origen de los alumnos	Porcentaje
Ñuñoa	55%
La Reina	16%
Peñalolén	11%
Las Condes	8%
Providencia	5%
Macul	2%
La Florida	1%
Otras comunas de la Región Metropolitana	2%

No posee jornada escolar extendida y los alumnos de preescolar asisten de las 8:00 a las 13:00 y la enseñanza básica y media de las 8:00 a las 14: 30 hrs. A partir de las 15:00 horas se realizan actividades extra programáticas.

4.4. Sujetos de la investigación y tipo de muestra:

Para seleccionar los casos, según Stake (1999: 17) se debe considerar los siguientes elementos:

- La máxima rentabilidad de aquello que se aprende. Qué casos pueden llevar a la comprensión del problema de investigación.
- El tiempo que se dispone para el trabajo de campo y las reales posibilidades de acceso.
- Facilidad en el abordaje de los casos y donde las indicaciones sean bien acogidas y donde los actores estén dispuestos a dar su opinión.
- Atención a la unicidad y a las diferencias de los contextos, ya que como señala Bernales (2008:45), citando a Stake, los sujetos que conforman la muestra son aquellos que nos pueden entregar una oportunidad para aprender lo más posible sobre el fenómeno específico en cuestión.

“Los criterios de selección de la muestra son criterios de comprensión, de pertinencia: se refiere a los conjuntos, a su estructura y a su génesis: es decir, por ellos se pretende incluir a todos los componentes que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes, (...) la selección de los participantes – actuantes es un problema de enfoque: cuanto más enfocada esté la selección más definida será la información que obtengamos. Se trata de una muestra estructural: es decir, con el diseño hay que localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar. Por eso mismo, en el momento del diseño técnico se intenta saturar la estructura (es decir los lugares de enunciado de discurso) (Dávila, 1999: 77 – 78). Dadas las características del diseño de investigación fue pertinente definir una muestra estructural, seleccionada deliberadamente en virtud de la información clave que pudieran aportar y que permitiera saturar el espacio simbólico, la reiteración de los discursos, en pro del logro de los objetivos propuestos.

De acuerdo al problema investigado , los sujetos – docentes entrevistados corresponden a los profesores y profesoras - para pesquisar la existencia o no de algún sesgo de género en sus interacciones - , que impartían clases en los subsectores científico (Matemática, Física, Química y Biología), humanista (Filosofía, Religión, Lenguaje e Historia y Geografía), tecnológico (Educación Tecnológica y Computación) y artístico (Artes Visuales y Música), donde los alumnos discapacitados participaran activamente tanto a nivel de su asistencia regular a clases, desarrollo de actividades pedagógicas y evaluación de sus aprendizajes , por lo tanto, se descartaron las asignaturas donde los alumnos estén eximidos desde principios del año 2010; profesores jefes que trabajen directamente con estos alumnos a nivel de clases de orientación, seguimiento y entrevistas personales con los alumnos y sus familias y profesores jefes de departamento que impartan clases regularmente en los cursos donde estén insertos los alumnos con discapacidad física y sensorial para poder observar si existe o no algún lineamiento específico a nivel departamental dirigido puntualmente a estos alumnos , tanto en los cursos de NB2 (quinto a octavo año básico), NM1(I y II medio) y NM2 (III y IV medio) con un mínimo de cinco años de ejercicio total de la profesión docente y mínimo dos años de ejercicio laboral dentro del centro educativo estudiado, que les permitan tener experiencia suficiente para aportar datos en las entrevistas. Todo lo anterior se traduce en un total de ocho profesores y ocho profesoras que fueron entrevistados, en el establecimiento, entre noviembre de 2010 y junio de 2011. El tiempo de duración de las entrevistas fue de un mínimo de 20 minutos y un máximo de 60 minutos.

Las características generales de la muestra se pueden sintetizar a través del siguiente cuadro:

SEXO	EDAD	AÑOS DE EJERCICIO	AÑOS EN EL ESTABLECIMIENTO	SUBSECTOR IMPARTIDO	NIVELES ATENDIDOS
Masculino	57	25	20	Filosofía	NM 3 y 4
Masculino	56	30	28	Arte y Música	NB 2 NM 1 y 2
Masculino	39	15	6	Educación Tecnológica	N B 2 NM 1 y 2
Masculino	51	27	6	Física	NM 1, 2, 3 y 4
Masculino	35	7	2	Matemática	NB 2 NM 1
Masculino	44	18	5	Religión	NB 1 NB 2
Masculino	49	24	8	Historia	N B 2 NM 2, 3 y 4
Masculino	61	38	27	Matemática	NM 3 y 4
Femenino	55	25	5	Química	N M 2, 3 y 4
Femenino	35	10	3	Lenguaje	NB 2 NM 1
Femenino	40	15	7	Historia	NB2
Femenino	39	13	8	Biología	NM 1, 2, 3 y 4
Femenino	39	14	8	Ciencias	NB2
Femenino	38	17	8	Arte	NB 2
Femenino	40	14	13	Lenguaje	NB 2
Femenino	48	25	4	Química	NM 1, 3 y 4

4.5. Técnicas de recolección de datos:

La técnica seleccionada para recolectar los datos y poder conocer los discursos de los profesores es la siguiente:

Entrevistas en profundidad semi estructurada : dado que es, según Pérez (2007:61) “un lugar que se da en el lenguaje en donde se proponen algunos tópicos para que las narraciones se manifiesten de la manera más amplia y profunda posible (...) La entrevista pretende a través de la recogida de datos de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo”, en relación al significado que los profesores le otorgan a su quehacer dentro del aula en interacción con alumnos con las características descritas anteriormente. Como señala Navarro (2009) citando a Delgado y Gutiérrez: (1999:48), además, en el decir especializado, “la técnica de la entrevista se presenta útil, por lo tanto, para obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales”.

Por lo tanto, las entrevistas permitieron, a la luz de los objetivos propuestos en el proyecto, penetrar, en parte, el mundo de los significados íntimos que los sujetos le otorgan a su realidad.

4.6. Criterios de credibilidad:

Los criterios de credibilidad de esta investigación se determinaron tomando en cuenta que ella está inserta dentro de un paradigma de investigación comprensivo – interpretativo que posee un diseño de investigación específico, que sus objetivos están en consonancia con dicho paradigma y que su verosimilitud se sustenta en el diseño – estudio de caso simple – y en la comprensión e interpretación de los discursos de los sujetos – docentes entrevistados.

La credibilidad dentro de la investigación cualitativa apunta a que los datos obtenidos se ajusten a la realidad investigada, que sean creíbles. Mucchielli (2001:347) señala que “una

estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas, y de esta forma “efectuar una valoración del proceso de análisis” (Hernández, R, 2003: 603). La estrategia permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos”. Un criterio de credibilidad factible de ser utilizado en este proyecto es la triangulación.

“El principal objetivo de todo proceso de triangulación es incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas de un solo método de recogida de datos y el control del sesgo personal de los investigadores. De este modo puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas”. (Denzin, 1970, citado por Rodríguez, 2005).

Seguendo a Cabrera (2005:69) la triangulación se entiende como el “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. (...) el procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico” . Por lo tanto, para efectos de este proyecto se procederá a la triangulación:

1. Teórica: fue guiada por la producción de los datos que emergieron de los discursos. Se consideraron como ejes de análisis las distintas perspectivas teóricas, que fueron reseñadas en los antecedentes teóricos, para analizar los discursos :

- El Interaccionismo Simbólico de Herbert Blumer.
- Sociología fenomenológica de Peter Berger y Thomas Luckmann.
- Habitus y Campo de Pierre Bourdieu.

- Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens.

Se buscó iluminar los discursos a la luz de las teorías, tanto para entenderlos como para contrastarlos de manera tal de interpretar los datos de manera holística.

2. **Vía expertos:** para observar si “con nuestros mismos datos el análisis llevado a cabo por dos o más investigadores arroja conclusiones similares en lo esencial” (Hernández, R, 2003: 604).

Para tal efecto, se recurrió a la revisión del trabajo por parte de una investigadora docente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile que no participó en la investigación como una forma de buscar credibilidad externa

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

5.1. Plan de análisis:

El enfoque cualitativo escogido permitió una comprensión e interpretación de los discursos de los sujetos – profesores de establecimiento, que emergió desde las teorías que consideran que la construcción social de la realidad se sostiene en que “las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana”. (Bernaes, 2008:53).

Se efectuó un análisis cualitativo por teorización anclada o análisis de contenido como lo denomina Paillé (1994) citado por Mucchielli (2001:69) dado que está “orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos”. “Más que una estrategia de investigación se trata de un método de análisis de datos. No pretende producir una teoría, más bien se centra en el proceso de teorización que se lleva a cabo en operaciones sucesivas de construcción teorizante. (Mucchielli, citado por Bernales, 2008:53).

El análisis de contenidos se inició con la revisión y lectura reiterada y minuciosa de los discursos de los sujetos – docentes; posteriormente se realizó una primera identificación de temas emergentes para lo cual se redujo un cuerpo de datos muy copioso, dado que el análisis cualitativo por teorización anclada es un “un procedimiento de configuración y caracterización del sentido que se realiza a partir de la realidad vivida por los actores del fenómeno analizado”. (San Juan, 2008:53). A continuación se procedió a realizar una conceptualización de lo que es objeto de la experiencia sensible, el fenómeno estudiado. Así se generaron unidades temáticas que conformaron marcos de referencia para organizar, estructurar la información entregada por los sujetos respetando la integridad y riqueza de los datos.

Dado que el objetivo principal de esta investigación fue comprender el significado otorgado por los profesores a su interacción regular en el aula con alumnos con discapacidad

física y sensorial severa se hará el esfuerzo por penetrar en los significados que emergen desde las voces de los docentes.

5.2. Análisis de las unidades temáticas:

En virtud de los datos entregados por los profesores entrevistados fue posible identificar las siguientes unidades temáticas:

Unidad temática n ° 1: Significado otorgado por los docentes a la integración de los alumnos discapacitados.

De acuerdo a Blumer (1982:2), “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo (...) El significado de estas cosas se derivan de, o surgen como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo y que (...) esos significados se modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso”. Así, “el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo” (Blumer, 1982:3) y es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona (...) por lo tanto, el significado es un producto social (...) ya que se forman en el contexto de la interacción social (...) y se utilizan a través de un proceso interpretativo (...) donde el agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto” (Blumer, 1982: 4).

En virtud de lo anterior, los profesores encaminarían su trabajo pedagógico en función de las respuestas de los alumnos discapacitados, directamente relacionado con lo que éstos significan para ellos y la construcción intersubjetiva que realicen producto de la interacción cotidiana dentro del aula con dichos alumnos. Los significados que emergen del encuentro diario, se mantendrían a través de rutinas que se podrían ir modificando de acuerdo a la interpretación y reflexión que el propio docente realice de su gestión.

1.1 .Experiencia de los docentes frente a la discapacidad:

Según Giddens (1995: 41) “una continuidad de prácticas presupone reflexividad, pero la reflexividad misma sólo es posible en virtud de la continuidad de prácticas, que las define claramente como “las mismas” por un espacio y un tiempo. Reflexividad, entonces, no se debe entender como mera “auto conciencia” sino como el carácter registrado del fluir corriente de una vida social. Un ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente sobre esas razones”. Desde esta perspectiva, los docentes son capaces de pensar sus prácticas docentes consideradas como un flujo continuo que se define por el “dónde” y el “cuándo” se producen las interacciones sociales con los alumnos discapacitados. Los profesores son sujetos cuyo actuar se entiende en virtud de razones que son capaces de enunciar a través de un discurso cargado de las significaciones que le otorgan a sus experiencias personales en el aula, vale decir, hay una racionalización de la acción de los docentes, que remite a una historia personal y a una intencionalidad que explica su manera de actuar en presencia de los alumnos con discapacidad.

La experiencia de los profesores entrevistados se refiere básicamente a alumnos con discapacidad sensorial – hipoacusia profunda- y discapacidad física severa - paraplejia - . Frente a ellos los docentes poseen experiencias variables dependiendo del tipo de discapacidad y le otorgan un sentido distinto dependiendo, por un lado, del grado de dificultad que el estudiante pueda tener en una determinada asignatura y de la manera cómo los docentes deben desarrollar sus prácticas y los requerimientos de éstas. Así es posible señalar que la discapacidad que les genera un desafío mayor corresponde a la hipoacusia severa dado que se rompe el canal de comunicación básico entre el docente y el alumno: el lenguaje, situación que no acontece con la paraplejia:

(...) Bueno yo no... la experiencia con discapacidad física es muy diferente dependiendo del tipo de discapacidad , por ejemplo, un alumno que tenga problema de parálisis a nivel de extremidades inferiores no tiene ninguna dificultad en mi asignatura, pero un alumno que, por ejemplo, es sordo si tiene dificultades en mi asignatura, por el sistema , por el esquema de trabajo y a lo más podría ser un trabajo de tipo diferencial pero , es decir, un tipo de trabajo diferencial aún así va a presentarle dificultades por la especificidad del idioma y el nivel de abstracciones que tiene que realizar que yo diría que es más complejo que un invidente, por ejemplo, es más complejo que una persona

que pudiese tener algún tipo de dificultad intrafísica como, que se yo, problemas al corazón, que no puede correr en la cancha, nada, el único problema es la sordera. (P3. 2-15)³

Según Blumer, citado por Ritzer (2002:271) los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento que está modelada por la interacción social, por lo tanto, los sujetos – docentes reflexionan sobre el mundo de la experiencia que le toca vivir en el aula, en la escuela examinando, valorando y orientando cursos de acción. Existe un flujo interpretativo constante de parte del docente de la realidad cotidiana del aula; Martínez (S/F:5) citando a Geertz llega incluso a decir que “el hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo se ha tejido” :

Los profesores construyen e interpretan la realidad del aula desde sus propias historias y vivencias, por lo tanto, el significado dado a sus interacciones con alumnos discapacitados está vinculado profundamente a sus propias experiencias de vida tanto dentro como fuera del aula y desde ellas formulan juicios sobre los alumnos y sus familias:

(...) ¿ te acuerdas que te conté que mi papá sufrió un accidente en moto y perdió un brazo y una pierna?... y bueno él hacía una vida normal y activa mejor que tú y yo juntos. (P6.154 -156)

(...) Por que, honestamente, veo un poco, una poca, un bajo compromiso por parte del susodicho en su desempeño, al menos, en mi asignatura. Será que, tal vez, en la básica le di muchas facilidades, lo malcrié en ese sentido y él está esperando lo mismo ahora, pero yo veo que, particularmente, en los últimos años, tercero y cuarto, este chico, eh, no, no presta atención, no se compromete, no hay mayor interés... (P6. 92 a 96)

(...) la experiencia que he tenido de la gente que tiene discapacidad en general ha sido como de gran esfuerzo ¿ya? por tratar de superar su situación, pero no ha sido el caso de todos porque yo tengo el caso de aquí ¿ya? el caso específico del alumno “nn” que yo, tanto su familia como él mismo no lo he visto digamos como muy comprometido por tratar de superar, digamos, su situación, digamos, de invalidez. Ehhm, de hecho pareciera que se mal acostumbró a que nosotros le resolviéramos el problema más que resolverlo él... (P5. 2-9)

³ La nomenclatura que se utilizará para identificar los extractos de discursos corresponde a P= profesor, y a continuación la (s) línea (s) de la entrevista que se usa de referencia.

1.2. Formación y desempeño profesional de los docentes:

Existen dos elementos de gran importancia para comprender los desafíos a los que se ven enfrentados los profesores en su quehacer diario en el aula con alumnos con discapacidad y que contribuirían a develar sus significados.

El primer elemento se refiere a la formación profesional, entendiéndose por ella los estudios de pre grado en alguna casa de estudios superiores y la formación continua o capacitaciones que los docentes hayan realizado paralelo a su desempeño profesional; y el segundo corresponde a su desenvolvimiento cotidiano, la rutina del día a día. En el aula ambas líneas se intersectan.

Los profesores sostienen que la formación universitaria y las capacitaciones posteriores no son suficientes para abordar la discapacidad en el aula y eso genera en ellos una fuerte tensión que incluso los lleva a sentir incapacidad e irresponsabilidad profesional frente a la discapacidad del alumno. Dicha incapacidad esta dada y se manifiesta en: una falta de manejo técnico diferencial tanto a nivel de metodologías y estrategias pedagógicas como a nivel de los procesos e instrumentos de evaluación; falta de información que les permita manejarse adecuadamente con el tipo de discapacidad y la problemática específica del lenguaje de los niños y jóvenes con hipoacusia severa y falta de tiempo dentro y fuera del aula para atender a los alumnos, lo que trae como consecuencia que los docentes eviten, en la práctica, el problema manteniendo sus rutinas pedagógicas tradicionales:

(...) creo que es una asignatura pendiente (...) en las escuelas de pedagogía, en las escuelas de educación cual es el manejo de la discapacidad al interior de la sala de clase... (P 4.23 – 26)

(...) es uno más dentro de los márgenes de tus capacidades de diagnóstico, dentro de tu capacidad de adecuación metodológica, adecuación curricular, que se yo, valórica todo lo que tú quieras. Incluso adecuación tuya propia también, de repente aparece una incapacidad del profesor ante la discapacidad del niño aparece una discapacidad del profesor; un niño que está mudo ¿cómo diablo le hablo? si nadie hoy nadie me enseñó a hablar con las manos.

(P4 14- 21)

(...) yo lo he peleado, que he dicho que es irresponsable, que yo lo he dicho .en todas las palabras que no somos capaces no tenemos, no porque no queramos, sino porque no tenemos las herramientas de trabajar con este tipo de alumno... (P16 176-180)

(...)Fue un desafío súper grande porque yo... no hay ninguna asignatura en la universidad que te enseñe ni hay un libro ni un manual como tratar a este tipo de niños de cómo educarlos y sobre todo lo que era el área de lenguaje que era más complicado porque es su lengua natal...
(P16. 14-18)

(...) son muy pocas las herramientas que tenemos nosotros como profesores para hablar con él , para hacer las clases, para hacer algo que sea dirigido para él entre el tiempo que tenemos para dedicarle a la clase más encima dedicarle tiempo exclusivo para él, es cosa que no tenemos, no contamos con eso ni herramientas ni tiempo, no las tenemos. Yo me declaro incompetente a ese nivel... (P14. 56-62)

(...) ninguno de nosotros, de los profesores, se nos ha preparado para esto, entonces son situaciones, digamos que, depende del, de que, cuál es el grado y cual es la incapacidad que tiene, digamos, el muchacho, el niños quien sea, digamos...(P5. 138-142)

(...) Yo creo que lo fundamental es que uno no tiene una formación especial, una base como un profesor que estudia, no cierto, educación diferencial, o sea, uno aprende hacer un trabajo que no considera a niños con capacidad necesidades especiales, o sea, qué podía hacer yo, modular mejor, siempre me acerqué todas las pruebas a él , le subrayé palabras , le expliqué cosas , pero no tengo una formación , entonces uno como que queda a la buena voluntad del profesor qué poder hacer... (P9. 47-54)

(...) Es que, a ver, yo creo que no somos nosotros los especialistas para eso ¿ya?, primero está en un profesor llamémoslo “normal” el transformarse, digamos, en un especialista para tratar, digamos, a ese tipo de niños , por lo tanto, cuando yo hablo de “ciertas capacitación ” que podría tener debería ser capacitaciones específicas para la situación que está viviendo, por ejemplo, ahora mismo con el caso de “nn” , no habría, tal vez costado mucho, el que de alguna forma todos hubiésemos actuado de determinada manera con respecto a él ¿ya? y no, simplemente, en el fondo como lo que muchas veces hacemos los profesores es tratar de resolver el problema colocándole las notas adecuadas ,digamos, para que el niño no haga mayores problemas , o sea, yo creo que eso no resuelve nada...
(P5. 144-156)

(...) pero uno se va siempre evitando, por lo más cómodo, evitando cualquier cosa que te pueda alterar , serán los años de trabajo que a veces la experiencia te puede jugar en contra porque uno puede que esté cansada... (P9. 86-89)

Los docentes instalados en el aula regular, en ausencia de un proyecto de integración de la discapacidad, evidentemente, les es imposible sustraerse del hecho y se ven sometidos a fuertes tensiones internas tanto a nivel personal como profesional que se traducen en un mosaico de emociones y sentimientos nacidos de la lectura e interpretación de la realidad. Dichas emociones están profundamente vinculadas con los aprendizajes esperados que efectivamente puedan lograr los alumnos. Por otro lado, también existe el temor de que esos mismos sentimientos hagan poco objetivos los procesos dentro del aula, especialmente la evaluación, vale decir, de los discursos es posible visualizar que existe una tensión entre lograr un justo equilibrio que no ponga en tela de juicio el proceso evaluativo:

A los docentes les conflictúa el hecho de lograr aprendizajes significativos y ser un real aporte en la superación de las limitaciones del alumno:

(...) entonces como que uno de repente a lo mejor hasta se siente un poco culpable de que los alumnos no logren o estos alumnos no logren a lo mejor los aprendizajes esperados, ehh, por ejemplo ahora tengo a un niño que está en silla de ruedas, entonces igual uno presenta un sentimiento como más de cariño con ellos, o sea, uno se acerca más a ellos, trata de que se sientan bien, cierto, para como cubrir las cosas que ellos a lo mejor no tienen, o sea, cierto, el la discapacidad que tienen frente a los demás que son totalmente normales, entonces, incluso cuando a ellos le va mal en las pruebas igual hay una preocupación mayor que por un alumno que es normal y que le va mal, o sea, igual uno se involucra, o sea, igual aunque no quiera ¿no es cierto? aunque uno no debería involucrarse sentimentalmente porque igual debería tratar de no hacerlo porque la idea es evaluarlo distinto pero no por eso ¿no es cierto? tener un sentimiento de pena de ellos o lástima por ellos, no, la idea no es esa, la idea es colocar una nota no por una cosa romántica por último o sentimental sino que realmente por lo que aprenden. (P2.76-93)

Por otro lado, los profesores se sienten débiles en la comprensión, en el manejo de información referente a la discapacidad y en la posesión de herramientas profesionales para abordar el proceso de enseñanza que suscite un real aprendizaje en el alumno:

(...) Es una frustración increíble, una frustración muy grande, entonces llega un momento en que no puedo, o sea no puedo y quedai bloqueada y no podís ir más allá porque no tenís más instrumentos más medios, no sabís cómo. (P 14.147-150)

(...) me recuerdo haberlo hecho leer un párrafo y haberle pedido que me explicara que es lo que había entendido y era... yo me tomaba la cabeza y decía no... cómo puedo ser tan malo de exigirle una cosa así y pasé todo el año con sentimientos de culpa, de no haberle proporcionado a él unas herramientas más eficaces, aparte de tenerlo sentado en un lugar donde él pudiera escuchar (P8. 41-48)

(...) entonces lo que pasa por mi es un poco de impotencia y la necesidad de un gran desafío de estudio al respecto, creo que estamos débiles en eso, muy débiles en lo que es la aceptación. (P4. 78- 81)

(...) eh, siento que...una... como te digo un desafío, una debilidad mía personal de no entender bien los procesos que se... las causas y las características de la discapacidad de cada niño, tener la información de eso y estar preparado para ella. (P4. 92 -95)

(...)Me sentía muy... obviamente lo que uno espera es que él pudiese potenciarse, desarrollar lo mejor de sí y en lo personal queda esa sensación que en realidad no se estaba haciendo el trabajo bien... (P10. 27-33)

(...) te queda a ti la sensación, a mí me queda la sensación como que no pude hacer nada para desarrollar pensamiento crítico, análisis, no sé hasta qué punto este estudiante podría a lo mejor tener un juicio de valor respecto a algo. (P10. 41-45)

A lo anterior se suma el escaso tiempo, sólo las horas – aulas, con que los docentes cuentan, lo que les impide realizar un trabajo más personalizado con los alumnos dada la cantidad total de personas por curso; si ellos quieren emprender algo más deben hacerlo fuera del aula, en horas no contempladas contractualmente. En este sentido, el tiempo oficial institucional presenta un desfase en relación con los tiempos personales de los alumnos y de los mismos profesores lo que se agudizaría con la ausencia de un trabajo en equipo con otros estamentos que apoye la gestión de los docentes en el aula:

(...) y yo me dije que estaba derrotado, partí derrotado y no sabía como hacer, qué poder hacer con este chico, ante lo cual, bueno nos dieron algunas indicaciones bien generales. (P8. 28- 31)

(...) entonces cuando yo digo “me enfrenté a estos niños” y me dije, primero con la carga de alumnos que tengo cuál realmente puede ser mi aporte frente a él ¿detenerme a él solamente? Yo me dije “no, yo estoy derrotado”, no me queda mucho tiempo, porque lo que he hecho fundamentalmente con los niños del colegio ha sido darle más tiempo, sacar alumno de otra clase para que en el tiempo libre ellos puedan repetir, o terminar más bien una prueba. (P8.130-137)

(...) Entonces yo sentí que partí derrotado porque no tenía la estrategia y tampoco, ehh cómo decir, la compañía de un equipo que te permita decir por donde va, por donde vas, qué quieres lograr con él, ehh, yo ahí sentí que esto me superaba y no tienes tiempo de detenerte, si ese es el tema , te tienes que ir, ir, ir adelante... (P8.142-147)

Los discursos anteriores se pueden sintetizar en el siguiente extracto:

(...) molestia inicialmente, decepción porque tú ves que el niño está ahí parado pero tampoco tú tienes el tiempo como para detenerte y seguir pidiendo cosas porque tú ya lo hiciste y ya no lo hicieron, pero tú sentí que finalmente él quedó ahí y como que... no podemos hacer nada con él, yo sentía que con el “nn” no podía hacer nada , entonces era una u otra semana una o otra clase con el “nn” no podía hacer nada porque cuando yo quería en alguna oportunidad , por ejemplo, cuando él me daba el tiempo yo le tomaba las pruebas orales pero no siempre , entonces aunque tú pidieras lo que pidieras tú no ibai a tener las herramientas entonces eso también te frustra por un lado pero esa frustración es un momento porque después sigue la máquina y tení que seguir con otros 39 y seguí en eso, o sea, entonces es como por un período te sentí, claro, te sentí mal , que fome, que penca, defraudada, todo lo que tú querai pero finalmente la máquina te consume y eso lo dejai un poco de lado y seguí echando pa adelante. (P12. 39 -407)

1.3. Concepto de integración desde la posición de los docentes:

Giddens (1995:106) define Integración social como “sistemidad en circunstancias de copresencia”. “Según este autor “varios fenómenos se insinúan como los que convienen de manera más inmediata a la constitución de una integración social así definida. En primer lugar, para aprehender la conexión de unos encuentros con una reproducción social que se extienda en el tiempo y espacio, debemos destacar que los encuentros se forman y re- forman en la duración de una existencia diaria”.

De acuerdo a lo anterior para que exista integración debe haber copresencia de docentes, alumnos discapacitados y alumnos no discapacitados que se encuentran en lo cotidiano del día a día; en este sentido la temporalidad es fundamental. En los discursos de los profesores se puede observar que el desarrollo de relaciones personales nutritivas, unido a un cumplimiento de expectativas en cuanto a lo esperable de un alumno, académicamente hablando, dentro del aula y una “disposición a estar”, se consideran elementos que ayudan a construir el concepto de integración que ellos poseen:

(...) va a lograr, digamos, una mayor integración... porque la integración no es, para mi gusto, algo que llamémoslo normal entre comillas .vamos a tratar de integrar al que es anormal entre comillas, no, yo .creo que esto es una conjunción de las dos partes en donde por .ambos lados, en realidad, debería existir esa cooperación, digamos, mutua para poder hacerla. (P5. 75-80)

(...) trato de que se sienta integrado dentro... de tal forma que en el futuro, cuando sea adulto se pueda desenvolver digamos correctamente, acostumbrarlo a ese ambiente... digamos. (P1. 16-18)

(...) porque la verdad es que si yo hago una gran diferencia con respecto a él en el fondo no le estoy haciendo un favor, al contrario lo estoy perjudicando... (P5. 288- 290)

(...) A que él pueda generar lazos de amistad con sus compañeros, que te pueda generar lazos de buenas relación entre profesor- alumno y que también pueda tener un rendimiento académico acorde... (P1. 20-23)

(...) para mi la integración es para que el chico que, a pesar pero siendo, obviamente, la limitante, verdad, está dispuesto a estar junto con el resto de sus compañeros... (P6. 39-41)

(...) O sea, yo creo que la inclusión es un valor importante, o sea, creo que los cursos que han tenido compañeros con alguna diferencia han ganado mucho ¿ya? (P13. 76-84)

Continuando en la línea de la “sistematicidad en circunstancias de copresencia” que permite que haya integración, ello implica, desde la perspectiva de los docentes, que la institución tenga una actitud de apertura hacia estos alumnos de tal manera que se transformen en uno más. Por otro lado, dicha institución debe hacerse cargo de los avances de los alumnos:

(...) Yo percibo que la integración su nombre indica que una persona tenga posibilidades de formar parte de una institución sin ser excluido por alguna discapacidad, por una situación de género, de raza, enfermedad y, por lo tanto, que tenga las mismas posibilidades que todos de formar parte de esa institución... (P8. 412-417)

(...) Cuando hablamos de integración estamos hablando que un colegio es capaz de acoger, entonces ya no es sólo que yo tengo ganas de ir a ese colegio sino que la institución es capaz de acoger a toda persona... (P8. 423-427)

(...) la integración yo la veo desde la capacidad que tiene la institución para recibir alumnos con ciertas dificultades y hacerlos avanzar en su desarrollo sea ella una integración a nivel de género, de enfermedad, de discapacidad, de lo que sea... (P8. 462-466)

(...) hay que recibirlos, apoyarlos y sacarlos adelante no importa que te baje el nivel, porque estás formando como personas también (P9. 67-69)

En segundo lugar, según Giddens “debemos tratar de individualizar los principales mecanismos de la dualidad de estructuras en virtud de los cuales unos encuentros se organizan en las intersecciones de conciencia práctica y conciencia discursiva. Desde esta perspectiva, ¿cómo integra el docente a los alumnos en lo rutinario del día a día? (conciencia práctica) y ¿qué reflexiones realiza el docente sobre su praxis? (conciencia discursiva). Responder estas preguntas nos permite seguir pesquisando los elementos que componen el concepto de integración de los docentes.

En general, los sujetos – actores sociales y el particular los sujetos – docentes actúan sin cuestionar mayormente ese actuar, sólo una circunstancia específica o un ejercicio volitivo a propósito lo llevan a reflexionar sobre su praxis docente. El día a día, la rutina de lo cotidiano dentro del aula, por lo general, no da paso a condiciones óptimas para poder hacer dicha reflexión de la acción y menos en la acción. De ahí la importancia de poder dilucidar la conciencia discursiva y práctica de los profesores de cara a la integración.

Cuando los profesores reflexionan sobre su praxis le asignan a la integración un valor positivo de encuentro, considerando especialmente que a los estudiantes no se los puede aislar del mundo social y de sus interacciones. El docente asume como un desafío aprender a incorporarlos (más adelante se verá que esto tanto es un desafío profesional docente como una fuerte demanda hecha por los profesores al establecimiento):

(...) Lo encuentro que es legítimo , también se sabe que un alumno con discapacidad desarrollándose en un colegio , entre comillas normal genera unas competencias, genera lazos que lo tiran pa arriba, en realidad , o sea que lo sacan de esa discapacidad , o sea, no ... este alumno no va a volver a escuchar pero si va a generar lazos mucho más fuertes y se va a poder desenvolver en la sociedad mejor que si estuviera con alumnos con otras discapacidades o con sus mismas discapacidades sería mucho más difícil (P1. 72-80)

(...) también hay una parte que tomar en cuenta , que es que yo pienso que tampoco podemos aislarlos del mundo , o sea, yo siento que un alumno con discapacidad tiene el mismo derecho a estar en este colegio , por ejemplo, que cualquier otro y que no tenemos por que hacer diferencias , yo creo que tenemos que aprender a tratar con alumnos con discapacidad , eso es lo que nos falta , o sea, si los vamos a incorporar en forma normal a nuestro quehacer

pedagógico tenemos que aprender a cómo incorporarlos de la mejor manera y eso es lo que yo creo que no está dado , o sea, me parece bien que se los incorpore (P11. 64-74)

(...) El sentido que yo le doy - a la integración- es más bien formativo bueno, de hecho, de integración con los chiquillos, trato de que se sienta integrado dentro ... de tal forma que en el futuro , cuando sea adulto se pueda desenvolver digamos correctamente, acostumbrarlo a ese ambiente, digamos.(P. 14-18)

(...) igual para él es bueno estar entre medio de otros niños porque él...lo pone en un ambiente real, lo pone en una situación real porque él en el mundo real se va ha desenvolver con gente que sí puede oír, entonces eso quizás, le da una cuota de realidad que es necesaria (P14. 65-73)

Por otro lado, del discurso del profesorado, emerge el concepto de normalidad, entendiéndolo como la posibilidad de que los alumnos con discapacidad puedan llevar una vida escolar lo más próxima a la normal como sea posible, colocando la atención en los resultados. Así, la normalidad se concibe como un conjunto de condiciones que permiten la funcionalidad del grupo sin realizar discriminaciones o diferenciaciones específicas producto de la incorporación del discapacitado (tanto él mismo, como por el resto del grupo). Dicha normalidad, también, es concebida por los docentes como una expectativa que el propio estudiante se generaría con respecto a su “estar en el aula regular”:

(...) Ehm, cuando yo hablo de integración, o sea, estoy entendiendo de que se... tratando de acercarse tal vez a la normalidad del resto, no digo que va a ser un cien por ciento de funcionamiento, digamos, como el resto pero tratando de acercarse, digamos, a la funcionalidad del resto, ehm, y que no quede digamos, como, en el fondo, siempre como segregado ¿ya? por la situación en que vive, ehm, (P5. 65-70)

(...) trato de... va haber integración, pasa por... puedo estar en un error, en tratar de no marcar diferencias, en no hacer diferencia ni positivas ni negativas. (P6. 6-8)

(...) muchas veces es uno el que se pone la traba y los chiquillos no , cómo se llama, no toman en cuenta eso, o sea, ellos quieren ser aceptados y tratados como todo el resto y al establecer algún trato especial también como que uno crea una cierta distancia con el curso, la relación con el curso se pone media complicada. (P7. 60-64)

(...) A ver, yo creo que , yo creo que integrar así como marcar la diferencia entre si ya “hoy día vamos a trabajar con” yo creo que el concepto debiera ser un concepto invisible dentro de lo es el trabajo , o sea, uno no debiera intencionar que esta gente , que la gente que tiene alguna dificultad se acerque a trabajar con nosotros o “que rico que está trabajando con nosotros” o sea, ehh, yo creo que parte por el hecho de que , de que ehh de que la gente por

el hecho de estar acá quiere ser tratado como todos los que están acá y no, salvo que medie alguna otra disposición especial eh, no tendríamos por qué hacer diferencias dentro ... de ningún tipo, para mí es eso , para mí es ... trabajando las individualidades que eso se trabaja con todos , eh impartir de la manera más normal posible lo que uno está haciendo. (P7. 128-140)

Unidad temática n ° 2: La vida cotidiana en el aula desde la perspectiva de los docentes.

La vida cotidiana profesional por excelencia del docente se despliega dentro del aula, que de acuerdo a Berger y Luckmann (1968: 40), los profesores la experimentan de manera directa. La realidad de la vida en el aula se les presenta, también, como un mundo intersubjetivo que comparten con los alumnos discapacitados, entre otros. Para los docentes, la vida en el aula no existe si no se comunica e interactúa con dichos alumnos.

2.1. Incorporación del estudiante discapacitado al aula regular:

La incorporación al aula de alumnos con discapacidad en un establecimiento que no posee proyecto de integración conlleva dificultades para el ritmo propio de la clase regular. Desde los discursos se pueden identificar una serie de problemáticas que, según los docentes, están vinculadas con las vivencias que tanto ellos como los propios alumnos experimentan cotidianamente.

Según Berger y Luckmann (1968: 44-45), “el mundo de la vida cotidiana tiene su propia hora oficial, que se da intersubjetivamente. Esta hora oficial puede entenderse como la intersección del tiempo cósmico con su calendario establecido socialmente según las secuencias temporales de la naturaleza, y el tiempo interior. Nunca puede haber simultaneidad total entre estos diversos niveles de temporalidad, como lo ejemplifica muy claramente la experiencia de la espera (...). La estructura temporal de la vida cotidiana es excesivamente compleja, porque los diferentes niveles de temporalidad empíricamente presente deben correlacionarse en todo momento (...) La misma estructura temporal, como ya hemos indicado es coercitiva. No puedo invertir a voluntad las secuencias que ella impone: lo primero es lo primero” constituye un elemento esencial de mi conocimiento de la vida cotidiana”, de este modo, los hándicap identificados en el habla docente están relacionados, en **primer lugar**, con el tiempo concreto

con que los profesores cuentan para desarrollar su trabajo pedagógico, horas de 45 minutos, y el tiempo propio que el alumno discapacitado necesita para poder desarrollar un proceso de aprendizaje óptimo. La evidencia de esta situación conflictúa los quehaceres pedagógicos y pone a los maestros en una encrucijada puesto que también tiene que atender los tiempos de aprendizaje del resto de los alumnos, los tiempos institucionales – cumplimiento de plazos para tener calificaciones o las diversas tareas administrativas-, el cumplimiento de una planificación regular que implica dar cobertura a una serie de contenidos – el tiempo curricular -:

(...) no podís estar dándole mucho tiempo ni dándole mucha vuelta a la misma idea, porque no podís, o sea ellos van tan rápido también aprendiendo que no podís frenar a todo un curso frente a la dificultad que tenía él, porque también es injusto para los otros, entonces no se hasta qué punto es válido, pero bueno difícil definir... (P14. 330-334)

(...) A ver, siento que con cuarenta alumnos dentro de la sala de clases a los cuarenta tú le pides lo mismo y muchas veces no atendemos la diferencia que hay en los alumnos en términos de que no tienen necesidades especiales o tienen problemáticas especiales y no tenemos... yo siempre creo que el problema pasa por el tiempo de poder darle lo que el alumno realmente necesita... (P12. 150-155)

(...) Creo que ahí está el punto, o sea, ehh, debo reconocer que habría que dedicarle más tiempo, habría que dedicarle más tiempo y eso muchas veces no está contemplado, o sea, uno tiene cuarenta niños que están con dificultades, que necesitan avanzar a un ritmo, entonces muchas veces darse el tiempo de detenerse para tomar este estudiante que tiene esta limitación y darle específicamente el tiempo a él, cuesta, cuesta... (P1. 25-30)

(...) No es que lo estemos pateando, ni lo atendamos mal, pero no le dedicamos el tiempo que debería tener porque él necesita más tiempo, necesita más dedicación, necesita más preparación y no lo tenemos, y no lo tenemos, claro podemos tener muy buena voluntad, pero la voluntad no es suficiente, no es suficiente... (P14. 369- 374)

En **segundo lugar**, y muy vinculado con el tema anterior, se desprende de los discursos la problemática de atender de manera más personalizada las necesidades de los estudiantes discapacitados, para verificar qué, efectivamente, estén aprendiendo.

Dicha atención se estrella con la realidad del aula numerosa, con alumnos que no siendo discapacitados sensoriales o físicos también pueden presentar otros tipo de dificultades que los docentes deben considerar. Por lo tanto, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos discapacitados quedan a la deriva dado que detener la clase para atenderlos en exclusiva, cuando

no se cuenta con apoyos adicionales, significa dejar de lado al resto, hecho que significaría una alteración importante del ritmo de la clase, en cuanto a la disciplina y al desarrollo de los contenidos programáticos. Por otro lado, es indudable que los alumnos discapacitados resienten esta situación y demandan más atención, que los profesores no pueden brindar, desarrollándose un círculo vicioso difícil de abordar si no es desplegando una sinergia a nivel institucional:

(...) plantea desafíos, plantea dificultades por no tener nosotros como la estructura de colegio que los acoja fundamentalmente porque tenemos cuarenta niños, por lo tanto, la atención que requieren ellos muchas veces no es la que uno les quisiera o realmente les pudiera dar ¿ya?... (P13. 8-12)

(...) detenerse con él fue súper difícil porque cuando tú tienes un niño con una serie de dificultades, cuando tienes cientos de alumnos por Dios que cuesta detenerse en él... (P8. 48-50)

(...) Yo creo que básicamente la dificultad tiene que ver con poder atenderlos como ellos requieren sin que eso te complique el desarrollo normal de la clase en función de los otros treinta y nueve porque generalmente es una atención más exclusiva para ellos lo que implica dejar por unos minutos o más minutos al resto del curso entonces eso es... yo creo que esa es la dificultad fundamental ¿ya? y no tener la certeza de que ellos estaban aprendiendo que finalmente ese es como el objetivo, eso..(P13. 24-31)

(...) Pero también creo que ha habido un costo importante para el niño con discapacidad en el fondo aceptar lo que se ha podido hacer no más poh, que no siempre ha sido lo que él realmente ha necesitado y finalmente, si tú me preguntai, es el mal menor, no se poh, yo en algún momento cuestioné el que tuviéramos un niño sordo considerando el desgaste que tenía la familia, el niño en particular (P13. 78-84)

(...) Cuando tenemos un alumno de integración en él curso, eh, hay que detenerse un poco para llevarlo. Mi experiencia en ese sentido es que cuando yo he avanzado muy rápido y no tomado en cuenta a mis estudiantes, claro, él me alegaba ¿cuándo me va a atender a mi? Entonces no era fácil detenerse, dejar cuarenta alumnos con lo que implica la disciplina y todo y la inmadurez de ellos, para estar 20 minutos... (P1. 48-54)

Como se puede apreciar, los docentes se sienten conflictuados frente a la imposibilidad de realizar una clase de calidad para todos ; en el caso de los alumnos con hipoacusia, su imposibilidad de leer los labios del profesor en todo momento conlleva , por un lado, un atraso en la toma de apuntes y, por otro, la dificultad de entender los contenidos conceptuales lo que

implica un obstáculo para los docentes en el desarrollo de la clase o sencillamente que ellos ignoren esta situación y sigan avanzando en desmedro de estos alumnos. A lo anterior se suma el hecho de que los docentes se ven demandados por el establecimiento y por la sociedad a lograr resultados visibles y objetivos, a cumplir estándares que puedan ser medibles, que le permita al centro mantener cierto status, generándoles una conflicto: mantener un nivel de exigencia académica que no necesariamente se condice de la presencia de estos alumnos:

(...) ahora, el colegio igual nos pide resultados , resultados en SIMCE , en PSU , hay evaluaciones diversas entonces todas esas exigencias van sumando de que tú estés como en una constante mejora de tu quehacer pedagógico y a su vez eso va rebotar necesariamente en la exigencia que tú le vas a poner a los niños, o sea, es como un círculo, no sé si virtuoso, o vicioso pero finalmente la consecuencia está en que tú los cuarenta y cinco minutos estai con el alumno y tú tienes que exigirle más, pedirle más que llegue hacer ciertas cosas que probablemente en otro colegio no lo haría, o no se van a dedicar los 45 minutos enteros al alumno y lo otro de exigencia por los resultados que generalmente se piden en el colegio, los buenos resultados porque hay que estar dentro, dentro de los cincuenta o dentro de los cien... (P12. 157-169)

(...) el problema que, bueno primero en el caso del niño este con sordera uno tenía que, generalmente, pararse frente a él para que el tratara de leer los labios o, cuanto se llama, para que tratara de entender lo que tú querías decir a los demás que eran totalmente normales y que el resto como cuarenta alumnos más , aquí en este colegio , cierto, se recibe a este tipo de alumnos pero lamentablemente la cantidad de alumnos que son por sala impide como darle un trato como especial (P2. 7-14)

De esa manera se presenta nuevamente la dificultad de no atender realmente su ritmo de aprendizaje, de tener la certeza de que el alumno había recepcionado correctamente el mensaje pedagógico emitido por el profesor:

(...) Yo creo que tener la duda constante de eso de si efectivamente ellos habían entendido o no habían entendido si a ellos les quedaba la sensación que uno los había dejado de lado o ehh, si un poco eso que ellos a lo mejor si querían mayor tiempo, si ... a lo mejor tenían las ganas pero tener la sensación a lo mejor que ellos pensaban que el profesor no los había podido entender... (P13. 33-38)

(...) entonces él tenía un...mantenía un comportamiento entre comillas ideal de un alumno, el tema era saber si esto le producía un significado y un nuevo aprendizaje en la vida, esa era mi gran duda después cómo él lo integraba... (P8. 269-272)

(...) Hay momentos en que no tengo la capacidad de interactuar con él, por lo tanto, no se en qué parte del aprendizaje quedó y es una desventaja que uno tiene... (P8. 248-250)

Incorporación del estudiante discapacitado al aula regular, **en tercer lugar**, envuelve una interacción social directa entre éste y sus profesores. De los discursos de los docentes emergen algunos elementos que hacen una referencia directa a la relación profesor – alumno. Una vez más es pertinente acudir a Berger y Luckmann (1968:46-47) para poder comprender dicha relación, ya que “la realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros. Pero ¿cómo se experimenta a esos otros en la vida cotidiana? (...) La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara” (...). En la situación “cara a cara” el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo me le presento a él. Mi “aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación “cara a cara”. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya”. De acuerdo a lo anterior, la interacción en aula no se restringe sólo al proceso de enseñanza - aprendizaje sino que hay un componente afectivo que está cruzado por las confianzas, las expectativas y el trato directo en la rutina de lo cotidiano. Estos elementos van configurando un vínculo entre el docente y el alumno que hace que los elementos anteriormente analizados, tiempo y la atención a las necesidades particulares del alumno discapacitado, sean más complejos de eludir e interpelen de manera profunda la subjetividad de los docentes:

(...) A ver, yo siempre le escribía, en la parte afectiva yo siempre lo tocaba le decía así (gesto que le diera un beso) deme un beso. Decía “voy al baño”, no, porque no, porque tiene que tener reglas, y se iba a sentar. No, nada especial como pobrecito, no esa cosa como de lástima... (P9. 189 -193)

(...) yo generalmente le retiraba la prueba a él se la retiraba y después en otro momento se la volvía a entregar, se la volvía a entregar, obviamente pensando en que nadie lo ayudaba o sea, confiando en que la prueba al último la terminaba él y no otras personas ¿ya? (P2. 22-26)

Los docentes se generan expectativas, entendidas estas como la posibilidad razonable de que algo suceda, con respecto a estos estudiantes y si ellas no se cumplen ponen en tela de juicio la presencia de los alumno en el aula regular; vale decir los docentes esperan ciertas conductas

que le permitan, por una parte, facilitar su trabajo pedagógico y por otro que el alumno se incorpore de una manera más activa al aula.

La expectativa que aparece en los discursos de manera más reiterada es la necesidad de que los alumno se comuniquen de alguna manera, que hagan un esfuerzo por ello, dado que es fundamental el lenguaje y la comunicación en cualquier interacción social. Los docentes parten de la base de que si los alumnos o sus familias optan por estar en un establecimiento regular es lógico que desarrollen estrategias concretas para comunicarse dentro de él y posteriormente fuera de él. Los docentes demandan una cierta funcionalidad del alumno tanto para desenvolverse en el aula como en el mundo exterior a la escuela:

(...) del año anterior que vengo diciéndolo, es que el no habla, no se comunica , cosa que debería haberlo hecho hace rato porque una es importante que él de alguna manera exprese a pesar de que su lenguaje no sea el lenguaje , digamos, nuestro o normal pero debía de haberse ... debería haber aprendido a comunicarse con el resto, en realidad . (P5. 23-28)

(...) Ahora, yo parto de la base que la persona con discapacidad se encarga, de alguna manera, de suplir lo que, la discapacidad que tiene, o lo que le falta, se conseguirá los apuntes, habrá algún compañero de buena voluntad que le coopera para las cosas... (P6. 8-11)

(...) digamos no se trata de pedirle cosas desmedidas como podrían pedírsela al resto pero simplemente pedirle que de alguna forma estos niños vayan también de alguna manera teniendo una funcionalidad semejante a la del resto porque esa es la manera como en definitiva se van a poder integrar al resto de la sociedad, el resto de la sociedad no va, necesariamente, a acomodarse a ellos... (P5. 57-63)

(...) hace un par de meses atrás que vino el papá a hablar conmigo precisamente le hacía notar esta situación de que ya “nn” va a tener , digamos, un problema ahora que sale en cuanto a que no , tal vez no está tan preparado para poder de alguna manera enfrentarse al resto del mundo, aquí está , digamos, en un espacio protegido pero después a partir del próximo año , de enero del próximo año, ya no... eso ya no existe ya, y lo que debería, en realidad, a esta altura haber ocurrido que el “nn” de alguna forma debería haber comenzado ya a desenvolverse solo a tratar de comunicarse con el resto pero él la verdad es que no lo hace en la forma como ya a esta altura yo creo que debería haberlo hecho... (P5. 10-21)

La relación profesor – alumno, desde la óptica del docente, busca un equilibrio entre apoyar efectivamente al alumno pero sin favorecerlo de manera subjetiva por el sólo hecho de

existir una discapacidad. Existe una tensión entre la consideración a la discapacidad y la no discriminación positiva abierta frente al resto del curso.

Los docentes acogen a los estudiantes dentro del aula pero con la clara intención de no hacer distinciones visibles:

(...) yo te digo honestamente pienso que uno no debiera, en sus prácticas pedagógicas tener consideraciones especiales, ya, porque, eh, la gracias de todo esto como yo lo he visto en mi experiencia, cuando la persona es discapacitada, a pesar de su falta de alguna facultad logra suplirla... (P6. 19-23)

(...) cuando la persona con discapacidad se acerca a uno y le plantea una situación puntual, uno tiene la mejor voluntad y el sentido común para, sin ser injusto con el resto del curso, también favorecer a o ayudar, no favorecer, sino que ayudar a la persona con discapacidad. (P6. 24-27)

(...) Bueno, ellos generalmente vienen al profesor o a mi en este caso yo lo he notado cuando lo he tenido, por ejemplo, que tratan de acercarse a uno, ellos tratan de acercarse a uno y sobre todo .cuando ellos ven una dificultad en una cosa que no han entendido, bueno lo que uno... yo lo que hago, por lo menos, es recibirlo, o sea, ehh, acogerlo y ver qué problema pueden tener , pero como te digo siempre dentro del aula , en general, ¿ya?
(P2. 289-295)

(...) básicamente la relación que yo tengo con él o la relación que yo trato de establecer con él es... lo trato exactamente igual como todos los demás no hay ningún impedimento ni ningún trato especial ni nada, no olvidándome que es un alumno que es más lento para los desplazamientos , que va a llegar más tarde que no se puede mover mucho por la sala , que no... que hay muchas cosas de movimiento que no puede hacer , pero en general trato de no hacer esa diferenciación... (P7. 4-11)

(...) uno de los niños “nn” que tenía dificultades auditivas y la idea también era , justamente, el trato exactamente igual que a todo el resto , conciente de la dificultad auditiva , conciente de que de repente hay algunas cosas que no las entiende y que hay que explicarlas más o que hay que ejemplificarla o que hay que dibujarlas o que hay que actuarla de repente conciente de todo eso pero tratar de , tratar de que él como está inserto en un colegio entre comillas normal también tenga el mismo trato que tiene el resto... (P7. 29-37)

2.2. Planificación e implementación de la enseñanza:

Planificar la enseñanza para lograr aprendizajes es fundamental en la labor docente ya que permite ordenar los tiempos dentro del aula, asegurar la cobertura curricular, decidir metodologías y estrategias de aprendizaje de acuerdo a las características del grupo curso y anticiparse a las necesidades que irán surgiendo a lo largo del año escolar. Por lo tanto, se presenta como una tarea irrenunciable que permite ir manejando la improvisación haciendo lo más profesional posible la gestión del profesor. Ahora bien, esta tarea se debe realizar fuera del aula, en tiempos destinados específicamente para ello. Una vez que se ha planificado ésta se debe poner en funcionamiento, se debe operacionalizar dentro del aula.

Para efecto de esta investigación se han buscado develar las dificultades que señalan tener los docentes en el proceso de planificación e implementación de la enseñanza y cómo incorporan, en ambas instancias, la realidad de la discapacidad.

En los discursos de los profesores se puede observar que nuevamente el tiempo o la falta de él se presenta como una dificultad importante al momento de planificar, ello conlleva una falta de profundización en la misma. Por otro lado, existe una rutinización de las prácticas pedagógicas que trae como consecuencia una falta de reflexión sobre la propia gestión profesional:

(...) yo creo que puede ser , yo siempre le echo la culpa al tema del tiempo, creo que hay muy poco tiempo como para planificar con mucho más detalle e intencionar más las cosas , yo creo que esa es una razón importante, probablemente no la más importante porque en este caso siendo que son alumnos con necesidades, a lo mejor, específicas uno debería tener la intención dentro de la planificación , pero la verdad es que no me cuestionado , no he pensado más allá por qué no lo he incorporado en mi planificación, la verdad es que me hace sentido lo que tú me preguntai pero por qué, no sé, por tiempo y no sabría que más decirte , no ... uno se va quedando como en eso de que tú ya lo hiciste (P12. 187- 198)

Se agrega a lo anterior el tedio de una labor que desborda los límites del aula. Los docentes consideran que incorporar la realidad del alumno discapacitado implicaría una doble planificación o una planificación paralela, que sería el ideal, pero que no ocurre en la práctica. Otra dificultad al momento de planificar es la falta de acompañamiento que tienen los profesores

de otros profesionales más capacitados en el tratamiento de la discapacidad; el profesor se siente sólo:

(...) te agotas, uno como profe que andai al día preparai material , te cansaste más “ a no, no lo voy a preparar” y te sobreesaturadas, es como preparar dos clases al mismo tiempo y tú sabes que la pega de profe no termina acá ni tampoco puedes tú tener guías para todos tus alumnos (...) preparar tres, cuatro clases en el fondo, como la haces si es expositiva, entonces tampoco puedes tú hacer la clase entregándole guía por separado a cada uno, entonces el esfuerzo que hay que hacer para estar a la altura, al nivel... (P9. 134-147)

(...) hubo como un apoyo especial pero como te mencionaba en las actividades , en las dinámicas de clases, pero no en la planificación... (P10. 149-151)

(...) yo creo que ahí es un tema importante en que la planificación no es tan específica para considerar un niño con... se hacen adaptaciones pero no se hace lo que verdaderamente se debiera hacer cien por ciento que es crear una planificación paralela... (P13. 147-150)

Finalmente los docentes manifiestan que no incorporan en sus planificaciones el hecho de la presencia de estos alumnos en el aula:

(...) yo planifico una clase totalmente normal, o sea, no hago una aparte para el niño con discapacidad auditiva ni mucho menos... (P1. 87-89)

(...) Por el momento, como te decía, yo no hago ninguna, ninguna modificación ni a las planificaciones ni a la planificación tanto de clase como a las planificaciones mensuales o anuales, ninguna de esa... (P2. 131-134)

(...) La verdad es que en esta experiencia de dos años no hubo una planificación especial , no dejé de hacer o propuse cosas muy distintas por la presencia de este alumno... (P10. 126-128)

(...) Yo creo que no los incorporo, yo creo que no los incorporo, porque la única diferencia digamos es que tu sabes que está con evaluación diferenciada y que hay que tomar otro tipo de forma de evaluarlo o que sé yo, pero en la planificación misma, o sea, la única planificación que no sé ni siquiera si es una planificación que yo alguna vez tuve con “nn” es llegar a la sala y acordarme que estaba “nn” y que tenía que estar frente a él , nada más... (P11. 107-113)

En relación a la implementación de la enseñanza, el profesor está conciente de que sus métodos pedagógicos requieren cierta especificidad con los alumnos discapacitados. Sin embargo, una vez más emerge en los discursos el problema del tiempo, en horas de 45 minutos es dificultoso poner en práctica acciones concretas pensadas exclusivamente en función de estos alumnos, aunque hay una intención de medir y manejar el tiempo. A lo anterior se une lo masivo de los cursos y la imposibilidad de detenerse de manera apropiada en ciertos alumnos particulares.

(...) hay una adecuación en relación a tipos de esquemas que se hacen pero al mismo tiempo es complicado porque no podís bajar el nivel por los otros treinta y nueve... (P16. 131-133)

(...) dentro, en realidad más bien del trabajo en aula buscar los momentos que talvez donde con esa persona a lo mejor poder de alguna manera trabajar o ayudarlo pero eso tampoco se puede hacer en un cien por ciento porque nosotros en realidad nos debemos a cuarenta y no nos debemos a uno... (P5. 292-296)

Por otro lado, se reconoce la imposibilidad de utilizar, en todas las clases, artefactos tecnológicos que puedan facilitar la enseñanza dirigida a ellos, por lo tanto, no se evidencian, en el discurso, acciones deliberadamente pensadas para ser ejecutadas de manera paralela con estos alumnos:

(...) yo termino haciendo mi clase honestamente igual como que si estuviera con cualquier alumno... (P6. 11-13)

(...) Eh, te debo ser honesto, la clase no la pienso en función de él, ya, porque, te insisto, para mí la integración pasa justamente por tener este chico y ahí yo, le exijo a él que tiene que tener una suerte de, aproximarse, de, de pedir un poco más y de cooperar más en la clase, ya... (P 6. 120-123)

(...) La hago igual que para todos los cursos, no hago ninguna diferencia, salvo que trato que las clases el, el curso en que está él no escribir y hablar al mismo tiempo... (P14. 307-309)

(...) Yo creo que él, él necesita que la clase tenga más herramientas visuales, quizás no tanto auditivas, la clase es eminentemente auditiva porque no hay mucha posibilidad de apoyarlo con proyecciones y todo lo demás viendo las limitaciones que hay acá para conseguirse el data y todo eso, entonces no sé yo creo que necesita más atención de parte del profesor para él porque es difícil cuando hay muchos alumnos y es uno sólo el que tiene la discapacidad

dedicarle atención a él porque todos los demás se te disparan y sobre todo en mi asignatura que tiene horas de clase tan cortitas. (P14. 27-35)

Ahora bien, lo anterior no significa que el profesor no tenga gestos más adecuados a la situación del alumno discapacitado, no obstante, ellos quedan a discreción del profesor y más bien se refieren a la reiteración, con mayor frecuencia dentro de la clase, de acciones que desarrollaría con cualquier estudiante, discapacitado o no:

(...) si cuando me acerco a él gesticulo más, modulo mejor, para que él me pueda escuchar mejor... (P 1. 89-91)

(...) Bueno, primero en tiempo, uno trata de dedicarle un poquito más de tiempo durante la clase porque fuera de la clase yo no hago nada o sea, fuera de la clase no puedo porque yo tengo en el caso mío yo tengo el horario copado, por lo tanto, yo nunca los cito extra clase sino que en la clase en la clase trato, por ejemplo, de acercarme más a ellos, el tiempo, primero que todo el tiempo... (P2. 95 -100)

(...) a lo mejor, como te decía recién, volver a explicar, a lo mejor aceptar que me hagan más preguntas de lo necesario, a lo mejor ir a su puesto de trabajo más veces que a los otros para ver como va la progresión y en qué se está equivocando. (P7. 66-70)

(...) lo que si me preocupé es en el material que desarrollaba, por ejemplo, si se hizo si se vio alguna película que estuviera subtitulada, si se hizo algún trabajo en power point , que lo visual estuviera bien explicado con las palabras , me preocupé y a veces era exagerada en términos gestuales en tratar de explicar , en mirarlo a los ojos... (P10. 128 -133)

(...) es pararme delante de él y dar instrucciones en su cara, que me mirara entonces cuando de repente yo daba la instrucción y él miraba para otro lado le tomaba el brazo le decía “mírame, mírame” y yo le seguía dando instrucciones y especialmente darle la respuesta o atenderlo cuando él me iba a preguntar cosas, y si no me preguntaba mucho igual iba a ver siesque en realidad estaba trabajando... (P 15. 52-58)

2.3. Evaluación de los aprendizajes:

Iñiguez (2008: 42) señala que la evaluación se puede considerar “como una actividad predominantemente de indagación sobre el conocimiento, orientada a la toma de decisiones”. Según el Ministerio de Educación (s/f: 1) “con mucha frecuencia, a la evaluación se le atribuyen una serie de significados que entre ellos son dispares, por lo tanto generan criterios también dispares. También se la asocia a la emisión de juicios de valor acerca de los estudiantes y de la calidad de sus tareas”.

Ahora bien para efectos de esta investigación, hay que considerar que la evaluación es una parte intrínseca del proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que los profesores y profesoras deben compartir con sus alumnos y alumnas los logros de aprendizaje que se esperan de ellos.

Los estudiantes pueden saber y reconocer los estándares que deben lograr involucrándose en su propio proceso evaluativo ya que les entrega retroalimentación del mismo indicándoles lo que deben hacer para mejorar su desempeño; por lo tanto, “la evaluación no es solo una teorización respecto del acto de comprobar el rendimiento o las cualidades del alumno, sino una fase más, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificada respecto de la enseñanza”. (Iñiguez, 2008: 46)

Se plantea así un concepto de evaluación como un proceso de largo aliento que no se restringen a la aplicación de un instrumento en un momento puntual que arroje una calificación. Ahora bien, desde el habla de los sujetos – profesores es posible desentrañar las dificultades que tienen para desarrollar un proceso evaluativo de calidad; muchos finalmente se limita a la calificación. Si un proceso evaluativo es de por si complejo en condiciones de normalidad, dicha complejidad aumenta cuando se está en presencia de alumnos con discapacidad.

Los docentes se ven enfrentados a que no existen a nivel de institución educativa directrices claras sobre como realizar una evaluación diferenciada entendida ésta como “ un procedimiento que considera, respeta y asume al alumno con necesidades educativas especiales desde su realidad individual, adaptando y/o reformulando los instrumentos o modalidades de

evaluación aplicada al grupo curso, a fin de favorecer una eficaz evaluación de ese alumno, a partir de la particularidad de su déficit o condición”. (Leyton, M, s/f). Finalmente cada profesor termina tomando decisiones personales que impiden una unidad de criterios:

(...) Yo creo que es un poco desconcertante porque uno efectivamente, (...) no sabe bueno ¿ahora qué hago? ¿le hago un trabajo? ¿o lo trato de interrogar dentro de lo que se pueda? o ¿quizás le bajo el nivel de exigencia en la prueba?. Yo creo que eso en el fondo termina viéndolo como en el camino, yo no siento que haya o por lo menos de mi parte una cosa muy estructurada o una temática que el colegio te entregue y diga “usted tiene que actuar de esta o de esta manera” porque te dicen “él tiene evaluación diferencial”, punto. Tampoco hay estrategias claras como para enfrentarse a un alumno con evaluación diferencial en el minuto de evaluarlo, me refiero, yo creo que tampoco hay cosas claras, entonces es como súper complicado. (P11. 124-135)

Los docentes reaccionan a la circunstancia puntual que se genera con el alumno porque, al no existir, en primer lugar, una definición institucional referente a lo que se va a entender por evaluación diferenciada, cada uno improvisa “de buena voluntad” la forma y/o el instrumento que aplicará al alumno, y, en segundo lugar, como tampoco hay claridad para cada alumno en qué dimensiones, habilidades, conceptos, competencias tiene que existir esa diferenciación, se termina evaluando sólo desde generalidades que no necesariamente responde al espíritu último de la evaluación el cual es que, tanto docentes como los mismos alumnos discapacitados, vayan monitoreando los avances del aprendizaje, vale decir, no hay una evidencia contundente para los profesores de que el alumno verdaderamente aprendió de manera significativa.

Por otro lado, en el habla de los docentes se percibe que hay una inquietud por discriminar de manera más precisa los procedimientos que debieran existir en cuanto a la evaluación diferenciada, vale decir, tener claridad en cuanto a las problemáticas específicas de cada alumno con necesidades educativas especiales, ya sea que se trate de un déficit atencional o de una hipoacusia, por ejemplo, porque son realidades personales que requieren maneras diferentes de abordarse. Los docentes piensan que, finalmente, el concepto de evaluación diferenciada es un “paraguas” que protege NEE muy diversas y que, nuevamente, al no existir lineamientos institucionales claros no se discrimina sobre ellas para decidir los procedimientos más apropiados en cada caso:

(...) cuando el orientador me dice “mire, este niño, esta niña tiene evaluación diferenciada en matemática”, precisamente la pregunta es cuál es la diferencia que él tiene con respecto a los demás , porque cuando se habla de evaluación diferenciada es porque yo tengo que hacerlo diferente pero tengo que hacerlo diferente en cuanto a algo y mientras no me digan ese algo en definitiva se termina, digamos, lo que ya te decía anteriormente que es tratando de no complicarnos la vida con las notas pero la verdad es que no estamos resolviendo el problema de la evaluación diferenciada porque no se está haciendo la diferencia , entonces lo primero es que es hacer la diferencia con respecto a lo que se está pidiendo (P5. 161-172)

(...) no develaba el imaginario de él, su comentario crítico al respecto a lo leído no pasaba por algo que él pudo como internalizar , sino que él estudiaba el libro , veía la película , se aprendía los personajes y después me contaba pero qué pensaba él al respecto nunca lo supe medir , entonces pienso que mis pruebas no tienen , no logran un objetivo para el nivel de un tercero – cuarto medio , asique eso queda,(...) pero tampoco hay un proyecto , un plan para evaluar de verdad las capacidades del alumno , es un tema súper pendiente. (P10. 166-176)

(...) entonces lo que acordamos por ciclo era de que se eliminaran ciertas preguntas que presentaban cierta dificultad para el caso del alumno que tuviera este tipo de evaluación diferenciada pero tampoco las discriminamos respecto de qué problema tiene el niño, o sea, nosotros la evaluación diferenciada, por ejemplo, del “nn” que tiene un problema de sordera de que no escuchó es la misma evaluación diferenciada de alguien que tiene déficit atencional, ¿me entendí? No hay un... o sea el profe maneja, puede manejar los datos, tampoco en profundidad pero si te entregan un informe general, pero yo no hago evaluación diferenciada atendiendo a la necesidad real de él, porque no existe ni , bueno no existe un eje, digamos, desde el ministerio ni del colegio, nada, no... (P12. 55-68)

(...) O sea, yo creo que ese es un tema pendiente y no creo que sólo acá en este establecimiento , porque la evaluación diferenciada de repente nos quedamos en que a lo mejor tiene menos porcentaje de exigencia, o esto mismo que te mencionaba yo, de suprimir ciertos ítemes de la prueba y como hacer una prueba más cortita pero yo no estoy segura , si me queda la sensación que a esta altura de los estudios que uno tiene y la profesión ejercida no tengo muy claro si eso que hacemos es una evaluación diferenciada , o sea, por lo mismo que mencionaba antes , ¿cómo se miden las habilidades de un estudiante que tiene una discapacidad?... (P10. 153-163)

Desde las voces de los profesores se puede deducir que sólo hay una consideración especial al producto final, a la evaluación sumativa, y no al proceso evaluativo como un continuo.

Los docentes aplican, en general, el mismo instrumento a todos los alumnos, por lo tanto, en términos concretos las adecuaciones específicas que los profesores realizan más bien son a las

condiciones de aplicación y corrección de dicho instrumento y se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- El tiempo destinado originalmente para la aplicación del instrumento se puede extender:

(...) lo que hacía con este niño que salió hace poco de acá y yo, por ejemplo, le daba más tiempo en las pruebas, cómo lo hacía, por ejemplo, lo empezaban las pruebas todos juntos y una vez que todos terminaban las pruebas yo generalmente le retiraba la prueba a él se la retiraba y después en otro momento se la volvía a entregar... (P2. 18-23)

- El espacio de la aplicación del instrumento puede variar para manejar los niveles de ansiedad de los alumnos:

(...) por ejemplo, hemos llegado a un acuerdo de que a determinados niños se le debe dar más tiempo para poder hacer la prueba, que a determinados niños se le debe sacar del contexto del resto para estar en un ambiente, tal vez más tranquilo, con menos ansiedad digamos para poder resolver... (P5. 196-201)

- Se decide, durante el momento evaluativo, qué ítems responderá el alumno (los de menor complejidad), por lo general, menos que los demás estudiantes:

(...) Solamente en las evaluaciones y solamente con el “nn”, esto de eliminar ítems y la eliminación de ítems es en el momento de la prueba, yo tampoco llego con una prueba distinta para él o con los ítems eliminados, no. Es dentro del momento de la evaluación tú eliminas las preguntas que presentan mayor dificultad, pero no hay dentro de mi planificación clase a clase una, no se poh, una conciencia... no yo creo que conciencia hay pero no está incorporado eso ¿me entiendes? (P12. 175- 183)

- La nota de aprobación se obtiene con un porcentaje de exigencia menor que el resto de los estudiantes:

(...) frente al resto de la clase estaba en una desventaja mayor, eso en algún momento me significó variar también la nota de sus pruebas por cuanto había que modificar el puntaje de corte para él, había que eliminar preguntas que él no podía responder o que estaba incapacitado para responder, por lo tanto, derechamente había que modificar mucho lo que uno hacía... (P8. 274-279)

- Se tiende a optar por pruebas de selección múltiple, privilegiando la memorización, más que de respuesta extensa:

(...) lo más complicado igual son las evaluaciones cuando son pruebas de desarrollo, le cuesta a él porque le cuesta armar, redactar una respuesta cuando él no ha escuchado explicaciones en forma muy clara entonces él tiende a leer, a aprenderse las cosas que aparecen en el texto, la guía de memoria de los cuadernos que copia pero más allá tampoco puede hacer más porque no ha seguido la reflexión en clases, entonces es muy difícil que pueda llevarla también a la prueba, cuando es de alternativa es un poquito más sencillo pero aún así sus resultados no son, no son muy buenos son de mediano a bajo diría yo. (P14. 8-17)

- Los profesores tienden a explicar más lo solicitado en los ítemes:

(...) entonces lo que uno hacía era mediar, tú tenías la prueba igual que los demás y lo que hacía yo era acercarme a él y preguntarle si entendía la pregunta (P15. 205-207)

- El criterio de corrección en instrumentos, distintos a los de selección múltiple, es menos exigente:

(...) lo otro, por ejemplo, trato de darle un, ehh, el tratamiento como te decía yo de la revisión de las pruebas ¿ya? con una mayor holgura o pensando siempre en que ellos ¿cierto? tienen una cierta dificultad para escribir, como para escuchar ... (P2. 101-104)

- En caso de obtenerse una nota insuficiente se utilizan remediales: evaluaciones complementarias o sustitutivas de la original:

(...) y el trabajo lo evaluó le promedio con la .nota y si el promedio no le da le pongo derechamente la nota del trabajo, o sea, porque la idea es que él salga de cuarto por lo menos, salga de cuarto. (P14. 252-255)

(...) es un criterio, mi criterio absolutamente, si yo veo que a él le fue muy mal en una prueba , porque de repente hay pruebas en que él saca 5.0 ponte tú , saca 4,4 , 4,3 si yo veo que en una prueba se saca un 2,0 , un 2,9 entonces lo llamo, en la agenda le anoto, hacer un trabajo de investigación sobre tal tema , fecha de entrega tal día , que contenga tales partes , y él me lo hace y lo hace y lo hace perfecto ... siempre he tenido la duda siesque realmente lo hace él, qué quieres que te diga... (P14. 240-247)

- Finalmente hay docentes que no realizan nada en especial y evalúan a todos por igual.

(...) Tal cual, igual que todos los demás niños, no hice ninguna diferencia... (P 15. 213-214)

(...) no le hago evaluación diferenciada asique él entra en la evaluación como todos sus compañeros... (P1. 93-95)

Unidad temática n °3: **Demandas de los docentes al centro educativo como campo de fuerzas.**

Di Cione (2006: 6) señala que “en la sociología de Pierre Bourdieu, un campo es un sistema de relaciones sociales, definido por la posesión y producción de una forma específica de capital simbólico. (...); la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo”. (...) Los campos se entienden como ámbitos de socialización y sociabilidad en los cuales se articulan contradictoriamente los agentes”.

Desde esta perspectiva, se puede señalar que, el centro educativo, en el cual están insertos los docentes – sujetos del estudio, constituye un espacio social donde convergen relaciones sociales de distinta jerarquía. El establecimiento corresponde a un “espacios estructurados de posiciones (o de puestos)” (Germaná, 1999: 5). El centro educativo, como campo de lucha, al decir de Germaná (1999:5), se mantiene o se transforma por los enfrentamientos de las fuerzas que lo constituyen, vale decir, por los docentes, los directivos, el personal paradocente y administrativo, los alumnos y sus familias, entre otros. Por lo tanto, estamos frente a un campo de fuerza donde los sujetos – profesores se ubican en una posición desde la cual plantean demandas, que nacen de “la percepción, de apreciación y de acción inculcados por el medio social en un momento dado” (Germaná, 1999: 5), por lo tanto, desde sus habitus docente, considerado como una subjetividad socializada, que produce prácticas pedagógicas que se tensionan en la interacción rutinaria dentro del aula con los alumnos discapacitados y fuera de ella, con el resto de los actores de la comunidad educativa.

Los profesores plantean demandas al establecimiento educativo que tienen una doble lectura; en primer lugar, los docentes no son indiferentes a las necesidades propias de los alumnos discapacitados, desde esta posición ellos consideran fundamental abordar aspectos concretos que mejoren sus prácticas pedagógicas en pro de que los alumnos mejoren la calidad de

sus aprendizajes y en segundo lugar, se puede inferir de los discursos, la intención de los docentes de poder ampliar su capital simbólico, en el entendido de que sus demandas se hagan visibles, atendibles, reconocibles y legitimadas desde las instancias correspondientes de la institución. En pocas palabras, el docente quiere ser considerado como un interlocutor válido y fundamental en el proceso de integración de los alumnos con discapacidad al aula regular.

Una demanda nace de una necesidad, de aquello sentido como una carencia. En este sentido los docentes que desarrollan diariamente su labor en interacción con alumnos discapacitados se sienten fuertemente tensionados por la complejidad intrínseca de su quehacer. En el habla docente se perciben una serie de demandas hacia el establecimiento educativo que están en directa relación con las necesidades que ellos tienen dentro del aula y, que de ser satisfechas mejorarían la gestión en relación con estos alumnos y dignificarían, también, las condiciones de inserción de ellos en el centro educativo. A nivel de los discursos, esas demandas están superpuestas unas con otras, como parte de un continuo, no obstante, para efectos metodológicos se las han desglosado en: demandas curriculares, laborales, apoyo a la gestión pedagógica, demanda de capacitación, infraestructura y de acceso a la información.

La primera demanda que surge, desde el habla de los docentes, es de carácter curricular. Si el curriculum se entiende, según Eisner, citado por Silva (s/f: 1), como “una serie de eventos planeados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educacionales para uno o más estudiantes” es fundamental que la institución tenga lineamientos curriculares claros para abordar de una manera planificada la integración de estos alumnos. De esta manera, tener claridad curricular supone “un acto de imaginación, porque ni la teoría normativa ni a descriptiva, prescriben que es lo más apropiado para cada situación, para cada estudiante”.

El centro educativo debe hacer un esfuerzo amplio para conocer y penetrar en las necesidades del alumno discapacitado y responder curricularmente, de ahí que “el acto de elaborar un programa de estudios o una situación educacional es en todo momento un desafío a la imaginación educacional” (Silva, s/f: 4). En el discurso de los profesores se soslaya una inquietud profunda por tener claridad en los lineamientos o adaptaciones curriculares que se deberían adoptar para que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea efectivo. En definitiva, la principal

demanda de los docentes, en este sentido, es buscar los mecanismos que impidan la improvisación de cada profesor, tanto de la planificación e implementación de la clase como de la evaluación de los aprendizajes

(...) Pero así como pero generalmente siempre como un poco a la improvisación porque nosotros aquí no tenemos un, hasta ahora incluso, no tenemos todavía una algo como más, como podría... como por escrito que nos diga “mire, usted tiene que hacer esto con estos alumnos o tiene que cambiar el currículo ¿cierto? tiene que adaptar, cierto, las planificaciones para él, tiene que cambiar las pruebas para él, etc, (...) ¿cómo le llaman ahora? ... claro, NEE se le haga como un plan especial, es decir, por ejemplo, un curriculum distinto, incluso sacarle las cosas que a lo mejor para ellos va a ser muy complicadas o que, adaptarle el currículo en cuanto a tiempo e incluso como van a quedar atrasados porque de todas maneras van a quedar atrasados porque van currículo como es tan amplio que a ellos hay que reducirse por una parte o darle mayor tiempo algunos contenidos entonces podríamos decir nivelándolos... (P2. 36-54)

(...) Me refiero un poco a como está estructurado, desde, como esta estructurada la clase, desde el número de alumnos por sala, desde las planificaciones, desde el número de actividades que hay, el apoyo tecnológico que pueda existir para la clase, o sea, incluye todo, y desde la preparación del profesor también, o sea, un profesor debe estar preparado también... (P14. 133-138)

(...) Es que yo creo que si a nivel de colegio no te dan como una pauta de qué es lo que tú tienes que hacer aparte que digan que la evaluación es diferenciada ¿diferenciada en qué? en la escala, no te dicen nada más, (...) pero yo creo que se suma a eso, o sea, creo que es por falta de tiempo de las horas que tengo, la única hora libre que tengo es esta y las otras son las reuniones, sea, no tengo tiempo de conversar con el resto académicamente qué pasa sólo en el departamento no más, entonces no hay como un manual entre comillas como para decir “hay que hacer esto con este otro niño o fijate acá” no. No hay tiempo y también yo creo puede ser responsabilidad mía porque uno está saturada en el tiempo, porque en qué momento yo iba a preguntar “qué hacer tú, cómo lo haces tú” entonces uno trata de salir del paso, entre comillas con lo mejor que uno tiene o con lo que uno cree que puede hacer... (P9. 241-257)

La segunda demanda docente es de tipo laboral, y se refiere a mejorar sus condiciones de desempeño profesional. Lo anterior es posible inferirlo de los discursos a través de críticas que se realizan a la institución en cuanto a que la cantidad de alumnos por sala es excesiva, y no permite realizar un acompañamiento más personalizado de los procesos y necesidades del alumno discapacitado. Por otra parte, de que se les pide dedicar más tiempo al alumno, sin embargo, ese tiempo no es remunerado desde un punto de vista económico. Así, del habla docente emerge el

hecho de que ellos incorporan, finalmente, a estos alumnos sólo desde “la buena voluntad” o “el compromiso personal con alumnos puntuales”:

(...) hay que darles facilidades pero usted arrégleselas como pueda” o sea “yo no le voy a dar más tiempo, no le voy a pagar más por este trabajo no voy ha...” o sea el sistema renuncia a todas las otras cosas adicionales que se supone que conlleva una decisión de ese tipo , y en ese aspecto difícilmente creo que el sistema va a cambiar , o sea, todo esto en la mayor parte de los casos funciona por voluntarismo de los profesores porque de repente, a lo mejor nos sentimos más o menos comprometidos con alguna situación en particular pero no es algo que el sistema o la institución tome efectivamente como tal , o sea, las instituciones normalmente se lavan las manos en esto porque no hay absolutamente nada que aporte la institución al respecto... (P5. 224-239)

(...) claro, nos piden efectivamente que les demos más tiempo pero también dentro de un contexto que a veces, cuando estamos tomando, por ejemplo, controles, pruebas eso no siempre es posible, o sea, si yo estoy tomando prueba a las dos y media de la tarde, en la última hora de clase ¿quién se queda con ese niño? el colegio no tiene respuesta para eso, entonces todo lo que es , llamemos ideal, de repente fracasa frente a la realidad que nos toca vivir...(P5. 207-213)

(...) yo pienso que la atención a cuarenta niños en una sala es una situación que provoca mucho stress al profesor para conocer a cuarenta alumnos, yo creo que debiera ser una institución capaz de acoger a menos alumnos por sala para que la atención del profesor jefe y los demás profesores sea un poco más equitativa con todos, cuarenta me parece excesivo, finalmente el acompañamiento individual pasa a un segundo término y lo más importante es, entre comillas, el acompañamiento grupal siesque se hace acompañamiento grupal , no estoy tan seguro tampoco que se haga acá. (P8. 338-347)

(...) le pediría, por ejemplo, mayor cantidad de horas para la planificación , por ejemplo, para planificar para cambiar evaluaciones , para realmente tener el tiempo de hacer las adaptaciones que corresponden para esta persona porque con el mismo tiempo que nosotros tenemos pero para gente normal yo .creo que es difícil lograrlo , o sea, porque al último te queda como la buena voluntad , entonces no poh, yo creo que el colegio tiene que ser responsable es ese sentido , el colegio si recibe a estas personas tiene que también darle tiempo a los profesores o a las personas involucradas que van a estar con estos alumnos para hacer las modificaciones y para darle más tiempo , para que estos profesores puedan darle más tiempo a esta gente también , de lo contrario al último tú vas a tener que hacer muchas improvisaciones, como te decía delante, y con un tiempo demasiado limitado... (P2. 242-256)

(...) también yo creo que las necesidades a lo mejor de contar con un tiempo de dedicación especial para los alumnos, a lo mejor un profesor que tenga un alumno con cierta discapacidad quizá debería tener una hora de atención especial algo que uno pudiera hacer un trabajo realmente con el estudiante porque para mi dedicarme a este alumno significaba dejar a treinta y nueve botados (P10. 96- 101)

La tercera demanda se refiere al apoyo concreto, tanto dentro del aula, como fuera de ella, a la gestión de los profesores por parte de otros profesionales vinculados al ámbito educativo. En reiteradas ocasiones, en las entrevistas, aparece como una necesidad muy sentida que existan especialistas, por ejemplo, psicólogos y psicopedagogos, que entreguen lineamientos claros a los docentes de cómo proceder con estos estudiantes, amén de un acompañamiento serio y sostenido en el tiempo que eviten, justamente, la improvisación y la divergencia de criterios entre los mismos profesores.

(...) Yo creo que es un trabajo de cada uno individual no más, lo único que teníamos de criterio era el punto de la pauta de evaluación no más, claro de repente como se dice de pasillo tú conversai que hiciste, si te entendió pero que tú dijeras, ¡ah, voy hacer esto! que lo hizo este profe y le resultó, no; no, ni siquiera con “nn” que compartíamos curso, es de Física que es como el más cercano al área o la “nn” tampoco y eso que somos del departamento, asique no, cada uno se la rascaba solito, digamos, aplicaba su criterio o descriterio, como digo yo. (P9. 231-239)

(...) Otra medida que se podría hacer es, ehh, mejorar el trabajo de equipos en el cual el profesor de asignatura no tenga que pasar lo que uno pasa, más bien tener que tomar decisiones solo a tener que tomar decisiones colegiadas para el tema de la evaluación... (P8. 347-351)

(...) la demanda número uno sería que el colegio tuviera muy claro con respecto a cómo proceder en estos casos y, la segunda demanda sería, que tuviéramos un especialista, realmente un especialista puertas adentro o, por lo menos, que fuera uno de los nuestros que lo viera un par de veces en la semana para que nos diera lineamientos bien claritos con respecto a cómo hacerlo y no como lo ha hecho hasta ahora improvisando. (P6. 146-151)

(...) creo que el tema de un profesional que lo asista que también pueda asistir al resto de los profesores porque las discapacidades son variables entonces en el fondo las posibilidades de tener a un profesional en el colegio que te vaya asesorando en cuanto a los requerimientos específicos del niño, a los ajustes a nivel de metodologías a nivel de contenido que tú puedas hacer específicamente para ese alumno en particular... (P13. 67-74)

(...) ahora (...), nosotros solicitamos que la psicopedagoga del colegio trabajara con nosotros en clase y fuera una ayuda para nosotros porque nosotros no teníamos como relacionarnos con el “nn”, teníamos cuarenta alumnos comprenderás que con muchas otras problemáticas, por ejemplo, de conducta o déficit atencional y un niño que no te escuchaba no te escribía ¿qué hacíamos con él? entonces hubo todo un primer semestre que ¿qué fue de él? nada, entonces nosotros pedimos y muy insistentemente que la psicopedagoga del colegio viniera a la sala, vino en un caso particular de historia una o dos veces y eso fue toda la ayuda que recibimos, o sea, yo creo que las solicitudes se han hecho como tratando de pegar ciertos parches en esos hoyos que hay pero tampoco ha sido como de peso (...) y

el caso de “nn” este tema de la psicopedagoga que fue así como un ratito para que se dijera “si, fuimos” pero eso fue todo, no fue más que eso... (P12. 372-389)

(...) Yo creo que eso es lo fundamental porque en el fondo incluso si uno contara con el tiempo específico para realizar las modificaciones no siempre eso garantizaría que se está haciendo lo correcto si es que no es asesorada por un profesional idóneo ¿me entiende? Entonces yo creo que una cosa es contar con el tiempo pero también otro tema importante es contar con el asesoramiento de la persona indicada para que te diga que está bien lo que tú estás haciendo o no o qué puede ser lo más indicado. (P13. 173- 180)

En definitiva, los docentes hacen un requerimiento al establecimiento: actuar responsablemente frente a estos alumnos, ya que no basta solo con recibirlos, desde un punto de vista de la matrícula, sino que es imperativo que existan condiciones adecuadas a nivel del trabajo del profesorado y claridad en las políticas institucionales de acogida de los alumnos y de apoyo y acompañamiento de los docentes. Se necesita una unidad, dentro del organigrama del centro, que coordine todas las dimensiones de la integración:

(...) yo dije “yo soy incapaz de hacerle lenguaje , no quiero ese curso” porque yo siento que es ... ¿cómo se llama?, no, es deshonesto , irresponsable de mi parte asumir la educación de un niño al cual no estoy preparada y que sentía también una irresponsabilidad del colegio porque si estaba permitiendo recibir este tipo de alumnos de niños había que tener un personal adecuado en el colegio para apoyarlo y no estaba , entonces el niño había muchas cosas que no entendía que sabía pero no podía entender porque como un curso de cuarenta tú no podís dejar la clase y atenderlo a él (P16. 72 -81)

(...) Bueno, lo que ya te decía anteriormente, yo creo que las instituciones tienen que en el fondo ponerse los pantalones asumiendo las responsabilidades que les corresponde , o sea, no es suficiente con que, no sé po, nosotros vemos a un niño que anda en silla de ruedas y no es suficiente con que le hagan una rampa para poder subir al segundo piso o donde sea, digamos, yo creo que es más que eso y donde el colegio obviamente que tiene algunos otros elementos donde tiene además o debería tener especialistas que de alguna manera deberían ayudar a estos chiquillos. (P5. 344-353)

(...) que el colegio se haga cargo si es la institución para educar y en todo su ámbito, por lo tanto, si tú recibes a un niño en estas condiciones tú le debes entregar responsablemente todas las facilidades para que aprenda si yo considero una falta de responsabilidad, una vergüenza de haber dicho que soy profesora de estos niños... (P16. 194- 199)

(...) el colegio debería tener más clara la política de la discriminación, de la integración de los discapacitados...

(P4. 169-170)

(...) en la última reunión que hemos hecho se nos ha dicho que van a seguir recibiendo alumnos con estas características y que la idea es que el colegio no solamente los acoja sino que sea responsable frente a ellos o sea se haga algo realmente con respecto a ellos que sea significativo, porque o sino una cosa es acogerlo y otra que después que acá los profesores ¿cierto? los todos los que están integrando la comunidad educativa que realmente hagan un esfuerzo por esta gente que llegó ¿cierto? con esta discapacidad (P2. 107-115)

(...) el colegio debería ser responsable en si lo va a acoger en que realmente va hacer algo por ellos y no dejarlo como que el profesor sea responsable y que se las arregle como pueda. (P2.320-322)

(...) yo siento que la institución no tiene muy claro cómo trabajamos cada profesor, nunca se nos reunió para ver el caso especial de él en estos dos años, entonces mi sensación es que no hubo un trabajo sistemático ni tampoco un apoyo... (P10. 189-193)

La cuarta demanda responde a la necesidad de capacitación conducente a la adquisición de habilidades y herramientas que le permitan abordar de manera exitosa, dentro del aula, a los alumnos con necesidades educativas especiales. De manera concreta es deseable para los docentes tener un conocimiento más sistematizado de la discapacidad ya que reconocen su experticia en la disciplina que imparten pero no, por ejemplo, en la psicopedagogía del aprendizaje de los alumnos discapacitados. Ahora bien, esa capacitación debiera ser sistemática y permanente en el tiempo para que, efectivamente, pueda anclar en los profesores, por un lado un conocimiento sistematizado de la problemática, y por otro un hábito docente de búsqueda de información y autoevaluación de la propia gestión pedagógica:

(...) Yo creo que ese apoyo pedagógico u otros elementos que tienen que ver, no sé a lo mejor es muy complejo, pero obviamente en términos de percepción de mundo cognitivamente la forma en que operan los razonamientos son distintas entonces sería muy interesante y muy aportador para el estudiante aprender como pedagogo como funciona, cómo opera el aprendizaje de estos estudiantes (P10. 77-83)

(...) uno no sabe cómo opera un cerebro, cómo opera el lenguaje en una persona que no escucha las palabras tiene otra forma de aprehensión y comprensión del mundo entonces ese apoyo pedagógico debería ser así de serio o sea, de incorporar elementos cognitivos que nos pudieran a nosotros aportar y de esa manera poder desarrollar actividades que realmente contribuyan a un aprendizaje. (P10. 85-91)

(...) Debería existir una preparación, un curso de preparación o sea, no sé, yo me imagino, no sé no estoy segura pero me imagino que en los colegios, donde, los colegios que son efectivamente para niños con discapacidad, los profesores tienen una preparación especial para atenderlos, me imagino que eso es algo que nos deben dar a nosotros y si no nos pueden dar todo ese curso que quizás no se capaz que sea hasta un postítulo... (P14. 425-431)

(...) entonces a uno darle como una capacitación ¿ya? decirle “mire estos alumnos tienen esta problemática y usted tiene que tratarlos de esta manera” estos alumnos ¿cierto? necesitan a lo mejor más apoyo en tal y tal cosa, porque de repente podría encontrarse uno con que está dándole un trato determinado a este alumno y este alumno no entiende la materia o no te entiende a ti porque tú no lo estás tratando como debería ser, y eso es por falta de conocimiento frente a la dificultad que tiene... (P2. 265- 273)

(...) ehh, que los profesores tengan el tiempo suficiente para hacer estas modificaciones y que hayan los profesionales ¿cierto? adecuados para que uno vaya capacitándose en esto, porque yo como profesor de física soy especialista en eso y no soy especialista en una persona que tiene, no se, síndrome de down, ejemplo, por decir exageradamente, o que tiene otra enfermedad, por ejemplo, compleja, no sabe uno como enfrentar la situación, entonces si a nosotros se nos prepara en eso, se nos da el tiempo para eso entonces que reciban al alumno... (P2. 350-359)

(...) Ehhm, bueno primero que todo esta capacitación tendría que ser permanente, no puede ser una capacitación, por ejemplo, una vez, una sola vez, sino que yo creo que tiene que ser una ayuda permanente, o sea, tiene que ser alguien que esté aquí en el colegio, ojala acá en el colegio cosa que uno le pueda hacer consultas, o que simplemente, esta persona, por ejemplo, incluso nos pueda visitar en la sala y vea acaso uno lo está haciendo bien ¿ya? con respecto a estos niños, por lo tanto, tiene que ser gente que esté aquí en forma más continua, si no es permanente, por lo menos más seguido y que al profesor se le esté apoyando también, como te digo, en forma permanente no, por ejemplo, una vez en el semestre o con una capacitación una vez en el año, no, realmente que sea una cosa mucho más continua, y de que nosotros tengamos coordinaciones con esta gente, o sea, con estos profesionales, coordinación, reuniones especialmente para tratar como va el avance de estos alumnos ¿cierto? para que se tenga realmente un como una secuencia de que le va ocurriendo a esta persona ¿ya? y no que sea una cosa esporádica porque así tampoco sirve... (P2 .362 -380)

La quinta demanda está vinculada con el acceso a una información clara, precisa y pertinente por parte de los docentes. De esta forma, abordar al estudiante discapacitado se podría realizar con mayor profesionalismo. Los conductos regulares institucionales, en este sentido, son fundamentales; el profesor solicita conocer de antemano las situaciones de manera formal. Por otro lado, el manejo de la información ayuda a que los docentes tengan un trato adecuado con el estudiante, evitando situaciones bochornosas para ambos y que pueda planificar de mejor forma

el proceso de enseñanza – aprendizaje. El acceso a la información también es deseable en cuanto a compartir experiencias entre los mismos docentes, y a la existencia de reuniones o asambleas donde dicha experiencias se puedan poner en común para tener una visión más integradora del alumno discapacitado:

(...) él es sordo total me parece que en alta medida en uno de los dos oídos y un leve en otro pero fue un caso para mí llamativo por cuanto yo me enteré de él después de haber comenzado las clases , por lo tanto, la primera evaluación fue sin tener conocimiento de que era sordo... (P8. 3-7)

(...) el hecho de enterarse tarde y enterarse por la mamá si yo había hecho alguna acción con él si yo sabía que su hijo era sordo ante lo cual dije que no tenía idea y eso originó una conversación dentro del equipo del primer año medio con el personal externo que atiende al niño (P8. 24-28)

(...) Yo me entero cuando llego a la sala, no más. Cuando llego a la sala un día, dos días nada, y después de un consejo ahí me entero de que hay un niño que es sordo, y yo digo ¿cuál es? Yo no tenía idea cual es; yo había entrado a la sala sin saber que existía un alumno así, después me enteré y ahí empecé como a atinar... (P9.217-221)

(...) Ehh, al principio yo creo que todo mal, porque si no se acerca el apoderado después de un buen tiempo a decirme que en mi clase había una persona sordo muda... a mi nadie me avisó, o sea, a mi se acerco un día su apoderado y me dijo “¿tú sabes que en tu curso tú tienes , en esa época 2º medio “¿tú sabes que, que tienes un alumno sordo mudo”? No tenía idea. ¿ya? jamás ... pudo haber pasado un mes de clases y yo no me había enterado. (P11. 5-11)

(...) Otra medida que se podría hacer es , ehh, mejorar el trabajo de equipos en el cual el profesor de asignatura no tenga que pasar lo que uno pasa , más bien tener que tomar decisiones solo a tener que tomar decisiones colegiadas para el tema de la evaluación , por otro lado, me parece también importante que de alguna manera debiéramos cambiar nuestros consejos de evaluación , por cuanto, en lo que es , por ejemplo , académico es cierto que acá los consejos también tienen un sentido integrador , una visión global del alumno...(P8. 347- 356)

Finalmente, en sexto lugar, en la voz de los docentes, aparece como demanda la existencia de una infraestructura adecuada que permita que el espacio sea amigable para los alumnos discapacitados. Una infraestructura que esté al servicio de las personas y no que las personas se tengan que acomodar a ellas, de manera tal que los discapacitados, se sientan en igualdad de condiciones frente a los otros miembros de la comunidad:

(...) Bueno, en el caso de la discapacidad física la infraestructura adecuada, o sea, nosotros somos un ejemplo de un colegio que no tiene toda la infraestructura adecuada finalmente es una opción de la familia tener al niño acá pero absolutamente eso juega en desmedro de su inclusión igualitaria frente a las posibilidades que tienen todos los niños en el colegio, eso por una parte... (P13. 62-67)

Unidad temática n° 4: **Significado otorgado por los docentes a las decisiones parentales.**

Los padres también ocupan una posición en el centro educativo, como comunidad educativa - campo de fuerza, y el movimiento primigenio que ellos realizan en su interior es incorporar formalmente al alumno discapacitado a la institución. Esta decisión comporta para los docentes un contenido simbólico profundo, ya que son ellos los que interactuarán directamente dentro del aula con esos alumnos. Este significado otorgado a las determinaciones parentales y, que se desprenden de las voces de los sujetos – profesores, posee como dimensiones: la valoración que el docente realiza de la decisión parental ; el reconocimiento de la responsabilidad y el compromiso familiar frente a la incorporación ; el costo – beneficio de la incorporación; la interpretación que los docentes realizan del sentido otorgado por los padres a la integración social; y el criterio de adecuación a la realidad, que según los profesores, la familia debe tener al momento de incorporar al alumno y durante todo el tiempo que dure la permanencia del estudiante en la institución.

Al considerar estas dimensiones, ellos realizan una legitimación de la decisión parental asignándole un valor positivo, mostrándose empáticos y comprensivos con la posición de los padres, solicitando, eso sí, responsabilidad, o sea, la capacidad de hacerse cargo de todas las consecuencias que esa incorporación entraña y compromiso de asumir sus obligaciones de apoyo en cuanto a proveerle al alumno todo el soporte externo que requiera para avanzar en su proceso de integración y de aprendizaje , como se puede apreciar a continuación:

(...) La respeto – la incorporación- , lo que pasa es que igual es distinto porque uno, no se si decir gracias a Dios, no, no estoy en el pellejo de esa familia, pero igual la respeto... (P16. 161-163)

(...) Yo lo encuentro, o sea, si yo estuviera en el caso quizás yo también lucharía por eso. Lo encuentro que es legítimo (P1. 71-72)

(...) yo creo que es una opción una de las más difíciles , claro no es la opción fácil porque la opción fácil es llevártelo a un colegio de integración donde hayan menos niños pero creo también que quizás aquí el colegio les garantiza lo que no tienen en otros colegios que es la afectividad y la protección... (P 15. 93-97)

(...) Lo que pasa es que , por lo mismo, yo creo que las escuelas especiales son limitantes para los niños , el desarrollo de un niño en una escuela especial tiene limitaciones , a lo mejor el proyecto puede funcionar muy bien hasta octavo básico pero en general no hay escuelas especiales que tengan un proyecto igualitario en enseñanza media que un colegio regular, generalmente las escuelas especiales en enseñanza media apuntan a la parte técnica y ya es una limitante porque por qué , por qué un niño que tenga alguna discapacidad se va a preparar ya pensando que sus expectativas van a ser una carrera técnica y no profesional , ya es discriminatorio ¿me entiende? Entonces la familia, en ese sentido, apuestan a lo otro y me parece bien, absolutamente... (P13. 132-143)

(...) la familia en el fondo está transando, está jugando, es decir, está apostando porque su hijo a pesar de tener diferencia puede pertenecer a un sistema escolar que es fuerte, que es exigente, entonces finalmente ellos dan hartos para que este niño se mantenga... (P15. 30-34)

(...) el querer tener a un hijo en este tipo de colegio que además de no tener proyecto de integración son de alta exigencia, necesita un compromiso mayor por parte de la familia, no es solamente el querer tenerlo para que se integre socialmente a la realidad sino que además exige un apoyo externo fundamental, sabiendo al meter en este tipo de colegio que no lo van a tener por parte del colegio, lamentablemente; entonces necesitan ellos poner la parte externa, por ejemplo, el apoyo... (P16. 165-172)

(...) son los padres, en este caso, de los alumnos los que tienen que evaluar junto con especialistas y el niño que es el centro de la determinación, verdad, si acaso tienen las herramientas como para enfrentar un medio como el que les toca, por ejemplo, enfrentar en este colegio. (P6. 30-34)

Por otro lado, en forma inmediata surge la exigencia del sentido de realidad, vale decir, que, a pesar de que los profesores respetan el camino que siguen las familias, es fundamental que tengan la claridad para evaluar y tomar decisiones sobre la pertinencia o no de que el alumno permanezca en el establecimiento, evitando forzar situaciones que le hacen daño tanto a él, como al docente. Los padres deben tener mucha conciencia de los costos y los beneficios que encierra el hecho de que sus hijos estén insertos en una institución que no tiene proyecto de integración, y evidentemente, deben observar hacia dónde se inclina la balanza, si a favor o en contra de dicha permanencia, ya que si bien es cierto, puede haber una ganancia a nivel de la integración social, del alumno puede haber una pérdida a nivel de su proceso de aprendizaje:

(...) Es súper respetable pero también hay que ver el tipo de colegio, o sea, si al año o a los dos años yo veo que mi hijo lo está pasando más mal que bien tengo que buscar otra alternativa, o sea, todos quisiéramos de manera ideal que nuestros hijos estuvieran en el mejor colegio pero de repente no, de repente no se da esa posibilidad y hay que ser realista también, ehh como te digo respetable pero también hay que aterrizar un poco en cuanto a lo que uno quiere y en cuanto a lo que los niños son capaces de dar... (P7. 119-126)

(...) Es complicado porque hay que ponerse en el lugar de la familia, yo no sé, mira yo como mamá si mi hija tuviera esa dificultad, yo pensaría como soy profesora también, que es el caso también de él, yo pensaría en que lugar ella puede ver más o desarrollar más sus capacidades, sus capacidades al máximo. Yo no creo que este sea el lugar para él sinceramente, porque yo no creo que se le esté sacando el máximo de provecho a sus capacidades... (P14. 169-175)

(...) Bueno, obviamente está la libertad de poder, de decisión de la familia con respecto a lo que quiere hacer con respecto a sus hijos pero yo honradamente creo que las familias tienen que aprender a optar y no simplemente empecinarse por tratar de que su hijo sean como "normalitos" ¿ya? entender en realidad que de repente la familia no todos en realidad tienen las mismas capacidades o tienen las mismas posibilidades de poder desarrollarse o que necesitan de repente más tiempo para poder llegar a cierto nivel de desarrollo y en eso yo creo que la familia a veces se equivoca y no lo hacen bien porque pienso que además creen que es suficiente con que colocarlo tal vez al niño en un colegio normal que eso le va, digamos, a ayudar a resolver el problema; si no hay de por medio también un trabajo de ellos como familia, la verdad es que el problema no necesariamente se va a superar por el hecho de que está en un ambiente normal. (P5. 318-332)

(...) en otros ambientes más apropiado a los intereses de ellos probablemente tendrían, serían mucho más felices, lo harían mucho mejor y no tendrían que estar sufriendo muchos de los problemas que en este colegio algunos niños les toca sufrir. (P5. 338-342)

(...) No, yo creo que desde el punto de vista de uno como profe yo creo que es demasiado el esfuerzo para los profes, para el niño a lo mejor y para los papás. Lo más lógico sería que se fueran a un colegio donde existen este tipo de niños, a lo mejor van a aprender más, se van a desarrollar... (P9. 122-126)

(...) o sea, no encuentro que sea justo, en ese sentido para él, la familia puede tener la mejor intención porque está en un medio que es real, en un medio de integración entre comillas, porque para mi no es integración lo más completa que se puede, en este caso integración a nivel social no más, pero a nivel cognitivo, los aprendizajes yo creo que ahí está quedando una falencia y él mismo debe traerle cierto grado de frustración, yo no sé si él lo ha expresado algunas vez pero él debe sentirse también frustrado en muchas cosas, (P14. 192-200)

(...) entonces por un lado socialmente por desenvolverse, por tratar de expresarse en una comunidad hablante es positivo pero yo creo que, en ese sentido, la familia tienen que tener claro que ese es el objetivo y que el objetivo

académico a lo mejor, queda desplazado, no se si podemos desarrollar, como lo he dicho antes .hartas veces, las habilidades, todo lo cognitivo. (P10. 119-124)

(...) Me parece un riesgo, un riesgo alto que se corre, un riesgo de situar a un alumno frente a un fracaso porque el colegio tiene un .alto nivel de exigencia académica que no necesariamente implica integración, por lo tanto, me parece un riesgo que se corre muy grande de decirle no, o si tú no tienes eso , y yo estoy dentro del .sistema , si tú dices mira , yo confío, pienso en estos papás – apoderados, yo confío que los profesores van a ser capaces de .ayudarlo, ok, yo le voy a decir a ese apoderado que hoy día no soy capaz de ayudarlo al nivel que él se merece, aparte de acogerlo y considerarlo una muy buena persona, pero .lamentablemente, por muy buena persona, no le puedo evaluar su aprendizaje ¿qué me puede decir ese apoderado? (P8. 210-221)

(...) A mi me parece que es una opción válida, pero eso conlleva riesgos y entre los riesgos que conlleva está, justamente, el que el alumno no sea capaz de responder a ciertos objetivos de tipo intelectivos porque no tiene las herramientas que se lo permitan y una vez más el tema del vocabulario, el tema de la comprensión lectora, el tema del manejo de la abstracción del lenguaje verbal, básicamente eso. (P3. 103-109)

(...) yo siempre discutía eso porque insisten tanto en tener a estos niños en el colegio con el sufrimiento y el desgaste familiar que implica, pero por otro lado si tú te pones en el caso de la familia es lo que ellos quiere, que su hijo a pesar de todo saquen valores, se esfuercen por lograr estar desde pequeños en la sociedad que corresponde porque en los colegios especiales están en burbuja, están en lugares que no son la realidad (P16. 99-106)

(...) más que todo yo diría como una cosa a ver como para darle , no sé, no encuentro la palabra , pero para que su hijo ¿cierto? no se sienta mal frente a, no se poh, una sociedad que es más o menos dura de repente , hiriente de repente en algunos casos o al revés , por ejemplo, lo que los miran con lástima a esta gente y en vez de , en vez de de ayudarlos pero, de tratarlos como personas comunes y corrientes; o sea, yo creo que las gentes los trae acá por eso, para que no se sientan como ehmm , ¿cómo se dice? Que no se sienta raro con respecto a otras personas ¿ya?
(P2. 191-197)

Unidad temática n °5: Significado otorgado por los docentes al mandato ministerial de la integración de alumnos con discapacidad en la escuela regular.

Según el Ministerio de Educación (2009: 3), “la Educación Especial en la actualidad es consagrada en la Ley General de Educación como una modalidad del Sistema Educativo, que debe desarrollar su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto de los establecimientos de educación común como especial del sistema escolar, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender

las necesidades educativas especiales (en adelante NEE) que puedan presentar algunos alumnos o alumnas de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad”. “Mejorar la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes que presentan Necesidades educativas especiales y avanzar en el desarrollo de innovaciones educativas para dar respuesta a la diversidad ha sido otro gran propósito de esta política” (2009:5). “A través de esta Política, el Ministerio de Educación, asumió el compromiso de trabajar por una educación más integradora⁴, inclusiva y respetuosa de las diferencias individuales que presentan los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan discapacidad” (2009:1).

“En 1994, se promulgó la Ley N° 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, la que mandató al Ministerio de Educación a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Decreto Supremo de Educación N° 1/98)” (MINEDUC, 2005:13)

El Ministerio de Educación es experimentado por los docentes en un grado diferente de proximidad que la sala de clases. Sin embargo, deben reflexionar sobre su institucionalidad puesto que los imperativos de de él emanan afecta de manera directa su propia rutina cotidiana dentro del aula.

En virtud de lo anterior, los profesores se encuentran con un mandato ministerial, donde se enfatiza la integración de los alumnos discapacitados, si es requerido por las familias, en el ámbito de la educación regular, exista o no, un Programa de Integración Escolar (PIE).

Ahora bien, frente a esta obligación ministerial, una vez más los docentes le otorgan un sentido, puesto que impacta directamente en su rutina y gestión pedagógica dentro del aula. El mandato existe como una realidad instalada de la cual no se pueden sustraer, pero a la que miran de una manera muy crítica:

⁴ **La integración escolar** es la consecuencia del principio de normalización, es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.(Política de Educación especial “Nuestro compromiso con la diversidad” (2005:10)

(...) Que es bonito verlo desde un gabinete con un discurso bien, eh, bien populista si se quiere, pero en la práctica hay que sopesar especialmente en qué medida un colegio sin programas especiales para educación especial para chicos con discapacidad, pueda resultar amigable para un chico que tiene limitantes, que tiene limitaciones, perdón. Ahí donde habría que verlo. Yo pienso que la intención es muy buena pero en la práctica hay casos y casos, (P6. 47-52)

(...) A ver, yo creo que en ese sentido la teoría y me merece mucho respeto la gente que se dedica a la investigación y todo el cuento, pero otra cosa es la sala de clase... (P7. 48-50)

En el análisis de las voces de los docentes, se puede apreciar un fuerte nudo tensional dado que ellos reconocen el derecho y la libertad a elegir un tipo determinado de establecimiento educacional, pero realizan cuestionamientos profundos al mandato: en general se lo considera una declaración de buena voluntad que choca con la realidad del día a día en el aula, vale decir es un principio democrático al que no se le han generado las condiciones para completarse y concretarse, lo que trae como consecuencia que el establecimiento y, por ende, los profesores no sean acompañados en la implementación del mismo:

(...) O sea, que es obviamente un mandato democrático y todo pero que en esencia es un mandato incompleto para la realidad y para las necesidades que tienen esos niños, o sea, yo creo que a nivel ministerial, claro, esta bien el mandato pero a lo mejor el mandato debería ir acompañado de que el aceptar un niño con discapacidad implica ministerialmente asignar un profesional específico para la necesidad educativa especial que pueda tener ese niño considerando el contexto ministerial que incluso es diferente al de nosotros, nosotros somos colegio particular podemos tener algunas diferencias pero considerando que a nivel ministerial los colegios tienen 40 alumnos entonces me parece bien el mandato pero incompleto. (P13. 50-60)

(...) según mandato yo considero que si esta bien, yo creo que así tiene que ser, o sea, el derecho a la educación es para cualquiera y el colegio verá como se las arregla, claro, y obviamente el colegio verá, o sea, y el colegio tendrá que ver también si la familia aporta si no aporta, o sea, el colegio, el orientador, el equipo que está a cargo tendrá que buscar la forma de que los papás respondan, pero si están en tu sala tú tienes que asumirlo y si es un mandato tienes que asumirlo... (P15. 167-174)

(...) entonces esos mandatos son... de repente están muy bien en el papel ¿ya? En la idea de una persona pero que eso debería de alguna manera concretarse en cosas, en algunas cosas donde no dejar, digamos, como tan a libre disposición de los colegios, hay ciertas cosas que deberían hacerse y hay ciertas regulaciones en lo que yo te estoy diciendo esto de que estos niños de alguna forma deberían participar en algunas actividades que los lleve también a esa integración, no es suficiente con dejarlo en el colegio (P5. 91-99)

Existe una distancia entre el discurso legal- ministerial y las prácticas. La pregunta que cabe formular es ¿cómo responder exitosamente, por un lado, a las exigencias académicas y a los ranking de establecimientos, y por otro, a los propios alumnos discapacitados, respetando su diversidad? En definitiva debe, según los profesores, haber claridad en el objetivo que hay tras el mandato:

(...) no creo que debería existir ese mandato si no existen las condiciones para que el niño pueda desarrollarse en igualdad con sus compañeros, yo creo que la igualdad ahí la está perdiendo absolutamente, porque aunque nosotros lo tratemos igual que al resto el necesita una atención mayor para llegar al mismo nivel, lo necesita... (P 14. 126-131)

(...) ahora cuál es el objetivo también de esta integración que propone el ministerio , porque a lo mejor el objetivo pasa por lo social más que por un plano educativo y como que el alumno vaya a dar una PSU e ingrese a una universidad y hacer carrera , entonces también yo creo que el ministerio debería plantear el objetivo fundamental. (P10. 201-206)

(...) hay una contradicción muchas veces entre lo que se quiere, lo que se pide en los colegios, por una parte, todo lo formativo, integración y por otra parte ranking con, digamos de colegios con rendimiento, entonces cuando el ministerio pide una cosa y otra, finalmente es difícil compensar, llegar a ese equilibrio. (P1. 33-37)

(...) o sea a mi me gustaría que todos, o sea, sería bueno que todos convivieran en un mismo curso, discapacitados y sin discapacidad pero también en el sentido de rendimiento que también lo pide el ministerio es una traba, digamos, es complicado. (P1. 80-84)

(...) A ver, como mandato si está bien, normal, está bien, se supone que si los cabros se ponen las pilas no tendrían mayores problemas, pero uno también tiene que ser realista y depende el colegio en que esté ese alumno. Si ese colegio es academicista en que quiere que todos tengan buen rendimiento al profe le va a ser entre comillas un estorbo porque no va a poder cumplir con todo el resto (P9. 51-56)

(...) un colegio no pensando en este yo creo que le dificulta un alumno con discapacidad, entonces el ministerio... no se cual sea la solución ¿ah? Dejarlo ahí, apoyarlo, qué se yo pero tú también lo vas como dejando de lado porque tú sabes que no va rendir más allá dependiendo de la discapacidad, (P9. 93-98)

(...) yo encuentro que no , o sea, acá un papá cualquiera que ponga a un niño en un colegio bueno cree que el colegio tiene la obligación de ... y el niño no es normal y como dices tú, tampoco el colegio y ningún colegio tiene ese proyecto especial para los niños entonces es una cosa que tú no vas a lograr lo que se supone que el ministerio si está dando las directrices para esto imposible que logren eso , yo no se si hay alguna política donde ellos quieran

lograr tal cosa con estos niños y si exigen que... no pueden, digo yo, o sea cómo van a exigir que el niño se te dice que se integre pero qué es lo que pretendes terminar con ese niño después ¿Qué logre lo mismo que un normal? no puede lograrlo porque no es normal , entonces cuál es el fundamento de ellos que tienen para decir que los aceptemos, como ser humano si, pero ¿académicamente? ... (P9. 149-162)

Los docentes se sienten obligados a incorporar a los alumnos discapacitados, pero a su vez realizan demandas al sistema escolar, demandas que tienen que ver con la operacionalización del mandato a través de lineamientos concretos que emanen del Ministerio de Educación de manera tal que, se les generen las condiciones apropiadas para poder profesionalizar su labor y trabajar en equipo con criterios comunes:

(...) existen mandatos, decretos, leyes pueden existir pero mientras eso no se aterrice en cosas concretas la verdad es que sigue siendo palabra muerta entonces lo deja al voluntarismo de los profesores, de buena voluntad, lo digo en el fondo como voluntarismo queda al arbitrio de cada uno de nosotros, el tener la buena voluntad para hacer distintas cosas. (P5. 369-375)

(...) pero para eso tienen que haber políticas de Estado súper claras de cómo... o sea no basta decir todos los colegios tiene que.... Si, de acuerdo, pero todos los colegios tienen... hace falta una buena capacitación para el profesor para que sepa cómo evaluarlo, cómo enfrentarse no sé te diría de repente hasta el mismo grupo curso cómo enfrentar a este chiquillo ¿ya? (P11. 153-159)

Ahora bien, dichos lineamientos y/o políticas se deberían referir, básicamente, a que el proyecto educativo del establecimiento considerada abiertamente la integración; a potenciar equipos especializados de trabajo al interior del centro, junto con asesorías externas, para realizar adecuaciones curriculares que consideren estrategias de implementación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes diferenciados y apropiados a la situación puntual del alumno y a incrementar los recursos económicos destinado a esos fines:

(...) No creo que sea adecuado porque estás forzando incluso, porque ellos necesitan más atención que el resto de los alumnos por su dificultad (...) ellos además se ve complicado por una dificultad física funcional que necesita una atención especial, quizás en un centro especial y si no, siesque se obliga a todos los colegios que lo hagan, entonces los profesores tienen que estar preparados para acogerlos, y el proyecto educativo o la adecuación curricular que tenga el colegio debe incluir a los alumnos porque a ellos en el fondo los estamos metiendo en el mismo saco que a todos los demás, evaluándolos igual que el resto de los alumnos, haciéndoles clases igual que al resto y ellos no son igual, o sea, no podemos tratarlos como si fuesen completos por así decirlo porque no son completos , es una realidad

, o sea, son personas , iguales en derechos, iguales en deberes, todo lo que tú quieras pero ellos tienen una dificultad... (P14. 106-121)

(...) Ehh, lo que pasa es que la demanda al colegio viene dada porque el colegio también haga demandas al ministerio , o sea, yo pienso que es una escalada , si el ministerio me está obligando a tener niños con algún tipo de dificultad debiera también aportar más recursos para ese niño específicamente , o sea, si estamos hablando de que la educación diferenciada tiene una subvención mayor , los colegios diferenciales tienen una subvención muy alta en relación entonces que si el ministerio te pone un reglamento que te dice “ya , usted tiene que aceptar”, bueno entonces ponga números de uno a tres niños le asigno tal subvención y con eso el colegio podría contratar a un especialista que finalmente igual sería para los otros (P15. 176-187)

(...) Yo creo que el mandato, yo no lo conozco, pero me imagino que tiene que venir con una indicación, no puede ser tan irresponsable de decir “mándelos a cualquier colegio y ellos lo deben integrar” si es que no hay equipos de integración y si en el proyecto educativo tampoco se vislumbra una recepción y un camino de progreso porque si lo vamos a tener solamente sentado eso es lo más fácil el tema es cómo esto moviliza la institución a que el profesor jefe tenga una capacidad de atenderlo... (P8. 147-154)

(...) ahora, yo creo que si hablamos de responsabilidad ministerial creo que el ministerio debiera velar por este tipo de situaciones que no creo que sean muchas ¿ya? y que debiera haber alguna asesoría tanto para los colegios municipalizados como para los particulares que tenga este tipo de niño , una asesoría del ministerio tanto para los profes que vamos hacer clases o con profesores especialistas en el caso que vayan una vez a la semana al aula que vayan monitoreando a los profes y al niño porque la idea es mantenerlos en el colegio para que aprendan , porque también están las habilidades sociales pero también hay un cierto nivel de aprendizaje a lograr. (P16. 99-116)

6: CONCLUSIONES

6.1 Verificación del cumplimiento de los objetivos en el marco de una investigación cualitativa:

En este momento de la investigación se hace necesario retomar la pregunta de investigación que se enunció de la siguiente manera: ¿qué significados le otorgan los docentes a su interacción regular en el aula con alumnos con discapacidad física y sensorial severa en un establecimiento educacional católico particular pagado sin proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales?

Blumer señala que “el significado de los objetos para las personas es el resultado del modo en que le han sido definidos por los otros con los que interactúa. El significado determina el modo en que una persona ve un objeto y el mismo objeto puede tener significados distintos para personas distintas. De ello se desprende que para entender los actos de los individuos, es necesario conocer los objetos que componen su mundo”, por lo tanto, para comprender el significado otorgado por los profesores a su interacción regular en el aula con alumnos con discapacidad física y sensorial severa en un establecimiento educacional particular pagado sin proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales se tuvo que indagar en las experiencias de los docentes, su formación y desempeño profesional frente a la discapacidad, el concepto por ellos elaborados sobre la integración de la misma dentro de la sala de clases. Los profesores son sujetos cuyas acciones se comprenden en consideración de los motivos que son capaces de verbalizar a través de un habla cargado de los sentidos que le dan a sus experiencias personales en el aula, vale decir, hay una reflexión de la praxis pedagógica, que remite a una historia personal y a una intencionalidad que explica su manera de actuar en presencia de los alumnos con discapacidad; junto con lo anterior fue relevante el acercamiento a la vida cotidiana dentro de la sala de clases y a los mecanismos desarrollados para poder incorporar a los alumnos. Así, a partir de los datos obtenidos en este estudio sobre la construcción de los significados que los docentes realizan en su interacción cotidiana en el aula con alumnos discapacitados, es pertinente indicar que en relación al significado que le otorgan los docentes a la decisión parental de incorporar hijos discapacitados al establecimiento educativo se puede sostener que los

docentes reconocen y legitiman que, en una sociedad democrática, los padres sean los primeros responsables de la educación de sus hijos y que tengan el derecho a decidir libremente qué tipo de educación, sea ésta especial o regular, quieren brindarles en consonancia con su proyecto familiar. Los padres, según los profesores, ocupan un lugar importante en el centro educativo como campo de fuerzas, tienen una posición que busca el reconocimiento de sus demandas de educación sin exclusión hacia el sistema educativo, en general, y el establecimiento en particular y, desde esa ubicación toman la decisión de incorporar a sus hijos. Sin embargo, dicha decisión, según los docentes, entraña costos altos versus los beneficios que puedan obtener al incorporarse en un establecimiento sin proyecto de integración. Los costos está referidos a los límites del establecimiento, por su estructura, infraestructura, organigrama y capacitación de los mismos profesores para acoger adecuadamente a estos estudiantes y sus necesidades educativas especiales y los beneficios se refieren a la integración y la socialización en un ambiente escolar normalizado que los prepararía para salir a un mundo social que no funciona en claves de discapacidad. Los docentes hacen hincapié en lo fundamental que es que los padres tengan sentido de realidad y no se empeñen en mantener a sus hijos a pesar de las dificultades y sinsabores que ellos puedan vivir dentro del aula. Los docentes manifiestan que las familias deben hacerse responsables de su decisión y asumir las consecuencias que ella pudiera generar.

Con respecto a identificar las dificultades que señalan tener los profesores de alumnos con discapacidad física y sensorial en el proceso de planificación e implementación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes, se puede indicar que, efectivamente ellas existen y afectan el ritmo propio de las clases. El tiempo institucional destinado a la planificación es limitado, en algunos casos e inexistente en otros. El docente termina, por lo general, trabajando fuera del tiempo y del espacio laboral lo que entorpece y/ o le impide planificar en forma paralela para todos sus estudiantes, vale decir, una planificación regular para los alumnos sin discapacidad y una planificación especial para alumnos con discapacidad. A lo anterior se une la falta de profundización en el desarrollo del proceso: se termina realizando una planificación muy general idéntica para todos los alumnos. Además, el docente no cuenta con la ayuda de un equipo multidisciplinario que apoye el proceso de planificación específica dirigida a los alumnos discapacitados con respecto al tiempo, objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación. El tiempo pedagógico del que disponen los docentes, módulos de cuarenta y cinco minutos, por

lo general interrumpidos por recreos o por otras asignaturas, junto con la cantidad de personas por sala – cuarenta a cuarenta y dos alumnos - , con sus propias realidades educativas, no permiten atender de manera personalizada ni aplicar estrategias pedagógicas diseñadas específicamente en función de los estudiantes discapacitados. Por otro lado, no existe la posibilidad permanente de poder utilizar artefactos tecnológicos, que puedan facilitar el aprendizaje de los alumnos discapacitados, lo que se une a la ausencia de espacios amigables e infraestructura adecuada en las salas en particular y en el establecimiento, en general, para facilitar las clases.

En referencia a la identificación de las dificultades que señalan tener los profesores de alumnos con discapacidad en el proceso de evaluación de los aprendizajes, se puede decir que ellas están referidas a la inexistencia de lineamientos institucionales claros dirigidos a la evaluación diferenciada tanto a nivel del concepto - qué se entiende por ella -, bajo qué circunstancias procede, quién sugiere o impone que se efectúe y qué mecanismos específicos de aplicación son pertinente de acuerdo a la necesidad educativa puntual; la falta de comunicación y unidad de criterios entre los mismos docentes, cada cual actúa casuísticamente de acuerdo a su propio parecer con respecto: al concepto mismo de la evaluación, el tipo de instrumentos de medición, la planificación del momento evaluativo, el tiempo destinado a la aplicación de los instrumentos, el espacio para aplicar los instrumentos, el porcentaje mínimo de exigencia para la aprobación, el criterio de corrección de los instrumentos y la utilización de remediales para subsanar un resultado negativo en una evaluación sumativa específica.

En relación a las demandas que los docentes realizan al centro educativo con respecto a la incorporación de alumnos con discapacidad en el aula regular es posible indicar que ellas son: curriculares, laborales, de soporte profesional a la gestión dentro del aula, de capacitación profesional permanente, de acceso a información pertinente en cada caso y la necesidad de contar con una infraestructura adecuada a los requerimientos del proceso de enseñanza - aprendizaje. Los docentes plantean la importancia de que el establecimiento defina lineamientos curriculares claros para incorporar ampliamente la diversidad y las necesidades educativas especiales, ello en pro de encauzar el proceso de enseñanza de los profesores y favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, los docentes señalan que si se van a

incorporar alumnos discapacitados, el establecimiento debe mejorarles sus condiciones salariales dado el incremento de sus exigencias laborales. Se suma a lo anterior la demanda de tener una capacitación permanente que incrementen sus conocimientos y herramientas didácticas y un mayor apoyo dentro y fuera del aula de otros profesionales vinculados al área psicológica, psicopedagógica y terapéutica que aporten con conocimiento científico y metodológico específico respecto a las discapacidades de manera tal que apoyen a los profesores y retroalimenten su gestión pedagógica. A lo anterior se suma que los docentes quieren estar siendo permanentemente informado sobre las decisiones del establecimiento en cuanto a la incorporación de los alumnos discapacitados, o sea, ser protagonistas del conducto regular y no acceder a dicha información de manera informal. Por último, los docentes solicitan que la infraestructura sea adecuada y dignifique la incorporación de los alumnos discapacitados.

Por otro lado, las demandas que los docentes realizan al Ministerio de Educación con respecto a la incorporación de alumnos con discapacidad en el aula regular están en directa relación con la operacionalización del mandato, a través de lineamientos concretos que emanen del Ministerio, de manera tal que, se les generen las condiciones apropiadas para poder profesionalizar su labor y trabajar en equipo con criterios comunes. Ahora bien, dichos lineamientos se deberían referir, básicamente, a que el proyecto educativo del establecimiento considerada abiertamente la integración de alumnos discapacitados; a potenciar equipos especializados de trabajo al interior del centro, junto con asesorías externas, para realizar adecuaciones curriculares que consideren estrategias de implementación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes diferenciados y apropiados a la situación puntual del alumno y a incrementar los recursos económicos destinado a esos fines.

En concordancia con lo anterior se puede señalar que aproximarse a la institución escolar, como lugar de convivencia, es altamente problemático por la complejidad de las interacciones sociales que se dan diariamente dentro de la misma. Siguiendo a Bernales (2008: 93), “la escuela como institución legitimada, apoyada en comportamientos tipificados y en roles establecidos, espera ciertos comportamientos de los alumnos, de los profesores y de la interacción entre ellos. Al respecto la siguiente cita ilustra lo que ocurre con una institución legitimada como es la escuela: “la legitimación no solo indica al individuo porqué debe realizar una acción y no

otra; también le indica porqué las cosas son lo que son. En otras palabras, el “conocimiento” precede a los “valores” en la legitimación de las instituciones” (Berger y Luckmann, 1999: 122)”.

El centro educativo es conservador en su manera de concebir las relaciones sociales: tiende a la reproducción social y cultural como manera de mantener la continuidad de la sociedad, por lo tanto, incorporar dentro de sus esquemas la diversidad es difícil ya que le significa abrir nuevos espacios y divergir las formas de relaciones humanas tradicionales dentro de él y es esta escuela la que debe hacerse cargo del hecho de que presentar una discapacidad no puede ser impedimento para que un niño, niña o joven acceda y/o permanezca en un establecimiento educacional regular si así ha sido decidido por su familia. Así es posible entender los nudos tensionales a los que se ven expuestos los docentes que asumen como un imperativo la incorporación en el aula de los alumnos discapacitados. Queda de manifiesto que el establecimiento es un campo de fuerzas que no está preparado para asumir el mandato ministerial y asegurar un acceso en condiciones óptimas a los alumnos discapacitados que lo requieran.

Un tema, que merece algunas líneas especiales corresponde al concepto de integración desde la posición de los docentes. Para valorarlo en su justa medida es necesario recordar algunas ideas presentadas en la presentación del problema; ellas dicen relación con que la representación social de la discapacidad está cruzada por las limitaciones propiamente tal de las personas pero también por las condiciones mismas de la comunidad en la cual se inserta y/o pertenece la persona; en tanto no siempre ésta ofrece oportunidades de desarrollo ni medios alternativos de promoción y en tanto no asume que la discapacidad es un problema social. Y es aquí donde juegan un rol muy importante los profesores y la manera como ellos construyen y significan la integración social de estos niños y jóvenes en el aula. Según los profesores para que haya integración la institución debe estar abierta a recibir, y debe estarlo por mandato oficial, pero también debe hacerse cargo responsablemente de la inserción y de los avances de estos alumnos. Cuando los profesores piensan sobre sus acciones le confieren a la integración un valor positivo de encuentro cara a cara, considerando especialmente que a los estudiantes no se los puede aislar del mundo social y de sus interacciones. El docente asume como un desafío aprender a incorporarlos. Aparece con fuerza la idea de normalidad, entendiéndola como la posibilidad de que los alumnos con discapacidad puedan llevar una vida escolar lo más próxima a la normal

como sea posible. Así, la normalidad se concibe como un conjunto de condiciones que permiten la funcionalidad del grupo sin realizar discriminaciones o diferenciaciones específicas producto de la incorporación del discapacitado. Desde los discursos docentes el ideal es llegar a concebir al discapacitado como una “persona con diversidad funcional”. Visión esperanzadora en cuanto a la inserción social de los alumnos y dignificadora en el sentido de reconocer en el otro su humanidad, originalidad funcional y capacidad colaboradora de interacciones sociales de calidad.

6.2. Recomendaciones:

Finalizando este trabajo es posible realizar algunas recomendaciones que pudieran abrir un espacio a la reflexión sobre la integración de alumnos con discapacidad en una institución que no tiene proyecto de integración. Es evidente que la mayor recomendación sería que la comunidad educativa en su totalidad se abocara a la construcción de su propio programa de integración. Sin embargo, aquello se escapa de los alcances de esta investigación y podría ser un tema emergente para futuros estudios o para una investigación - acción. Por de pronto, y en la línea de mejorar las prácticas docentes actuales en el aula, se sugiere a la institución que, considerando el estado actual de las cosas:

- favorezca la identificación de los factores externos e internos que pudieran favorecer o dificultar mejorar, en primer lugar, las condiciones de inserción y de integración de los alumnos y, en segundo lugar, las condiciones laborales y de ejercicio de la profesión docente. Para tal efecto sería positivos reflexionar sobre las alternativas para el crecimiento y desarrollo del establecimiento (oportunidades) en la temática propuesta, las amenazas o situaciones que limitan dichas posibilidades (amenazas) y, en el mismo sentido, las destrezas y/o recursos con que cuenta el centro educativo (fortalezas) junto con sus carencias o déficit (debilidades). Lo anterior podría llevar a identificar qué implicancia posee, desde la perspectiva pedagógica, para los docentes la ausencia de un proyecto institucional de integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Lo que a la larga podría generar las instancias para construir un propio PIE ⁵ institucional.

- Asuma institucionalmente los desafíos y factibilidad real de hacer la progresión desde la simple inserción en donde el establecimiento regular no se hace responsable por el aprendizaje de los niños/as discapacitados o con necesidades educativas especiales ocupando sólo un espacio físico que podría beneficiarlo socialmente, hasta llegar a la inclusión, realidad en donde el centro educativo se define como una organización para todos/as, sin distinciones en cuanto a grupos especiales. Así, se recomienda que el establecimiento tenga presente que el camino desde la simple inserción hasta la inclusión está mediado por la integración de alumno que debería considerar la flexibilidad y la adaptación curricular.
- Intencione formalmente tiempos y espacios para que los docentes puedan reflexionar, compartir y evaluar experiencias, vivencias, prácticas, conocimientos y metodologías dentro del aula con el objeto de crear redes de apoyo entre ellos mismos que les permitan superar la soledad en que se desenvuelven y aunar criterios dado que, en general, atienden a los mismos alumnos discapacitados. La idea es que esto se transforme en capacitaciones internas y horizontales entre los mismos profesores.
- Intencione tiempos y espacios para que los docentes puedan compartir experiencias y vivencias con el resto de la comunidad educativa (equipo directivo, equipo de pastoral, inspectores, orientadores, psicólogos, personal paradocente, administrador, representante legal y apoderados) con el objeto de involucrar y sensibilizar a todos los actores en el proceso de la integración social y curricular.
- Cree mecanismos para indagar, sistematizar y comunicar información sobre los alumnos: características de su etapa de desarrollo psicológico, y psicopedagógico, tipo y características de la discapacidad específica, documentación y/o síntesis bibliográfica

⁵ Programa de Integración Escolar.

esencial sobre la misma, datos entregados por la familia y el propio alumno en entrevistas sostenidas con orientación y /o profesor jefe o profesor de asignatura puntual, observaciones en clases, etcétera. El objetivo es que los profesores tengan claridad y sepan a que situación se enfrentarán, podrían, asimismo, contar con un dossier con información relevante sobre cada alumno.

- Sistematice las sugerencias, comentarios informales o la casuística que se entreguen sobre cada alumno en cuanto a adaptaciones curriculares, prácticas pedagógicas, metodologías y procesos evaluativos en un “protocolo ” que sea revisado, corregido y aumentado periódicamente en forma regular, con los aportes por todos los actores involucrados, incluidos los alumnos y sus familias. Este protocolo podría estar a cargo del departamento de orientación del establecimiento. No se trata de tener una “receta” genérica, sino de lineamientos claros, consensuados y perfectibles de cómo proceder para transparentar el camino desde la inserción a la integración. Esto permitiría que se profesionalice más la labor del profesor, que sin perder el lado afectivo se pueda superar el maternalismo, paternalismo y asistencialismo.

- Potencie el proceso de integración en tres niveles:
 1. Colaboración directa y sostenida en el tiempo de los profesionales técnicos (psicólogos, psicopedagogos) que ya están instalados en el centro.

 2. Altas expectativas del establecimiento con respecto a sus profesores. El profesor debe sentir y saber que una actitud positiva de parte de él puede ser un aporte muy valioso en el proceso de integración.

 3. Comprometer a los alumnos y sus apoderados: que asuman que el establecimiento no es ni “guardería” ni “un espacio mágico” que solucionará el problema y al que se le puede traspasar toda la responsabilidad de la integración tanto social como cognitiva.

- Finalmente, tener claridad en que “estos alumnos necesitan una atención específica enmarcada dentro de un modelo curricular flexible, definido básicamente por un trabajo colaborativo y multidisciplinar. En este proceso es preciso atender y dar respuesta a las necesidades especiales de adecuación curricular y a aquellas otras relacionadas con las adaptaciones metodológicas y curriculares. Todo ello con el objetivo final de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades de expresión, relación y comunicación”.(Aguado y Alcedo, s/f:1)

6.3. Proyecciones de la investigación:

Como en toda investigación, han emergido temas y preguntas que quedan abiertos para abordar en posibles futuras investigaciones, a saber:

- Significados otorgados por los padres a la incorporación de sus hijos en un establecimiento regular que no posee proyecto de integración de NEE.
- Significados otorgados por alumnos discapacitados a su incorporación en un establecimiento regular que no posee proyecto de integración de NEE.
- Significados otorgados por el equipo directivo, equipo de orientación, representante legal y administrativos a la incorporación alumnos con necesidades educativas especiales.
- Establecimiento de tipologías de profesores que, desde su formación profesional, años de servicio, etc establecen modos específicos de relacionarse con los alumnos discapacitados.
- ¿Cómo se asume su rol profesional el docente? Capacidad de autocrítica de la gestión profesional por parte de los docentes: internalización de la responsabilidad vs / externalización en el alumno y la institución.

- Propuesta y sistematización de estrategias pedagógicas para el abordaje de la discapacidad en aula regular.
- Estudio de las condiciones y de las factibilidades que permitan la construcción colaborativa de un PIE que considere integración social y cognitiva.
- Estudio de las proyecciones de la institución, de sus recursos humanos, materiales y económicos para potenciar la escuela inclusiva considerada ésta como aquella en dónde los docentes regulares ya tienen incorporadas las competencias adecuadas para trabajar con todo tipo de alumno.

7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1. Bibliografía:

- Berger, P y Luckmann, T. (1999). “La construcción social de la realidad”. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Bernales, B (2008) “De la diferencia a la discriminación en la escuela: una Mirada de las madres de niños con síndrome de déficit Atencional”. Tesis. Universidad de Chile.
- Blumer, H (1982). “El Interaccionismo Simbólico: Perspectivas y Método”. Hora. S.A. Barcelona.
- Bourdieu, P (1999). “La miseria del mundo”. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Bourdieu, P (2008). “Cuestiones de Sociología”. Akal /Istmo. Madrid.
- Carihuentro, S (2007). “Saberes mapuche que debiera incorporar la Educación formal en contexto interétnico e Intercultural según sabios mapuche”. Tesis. Universidad de Chile.
- Dávila, A (1999) en “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales” (Editores Delgado y Gutiérrez). Madrid. Editorial Síntesis.
- Delgado, J (1999) Métodos y Técnicas Cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Editorial Síntesis.
- FONADIS - INE (2004). “Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile”.
- FONADIS (2006). “Discapacidad en Chile. Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano”. Ministerio de Planificación. Chile

- Giddens, A (1995). “La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración”. Amorrortu Editores.
- Giroux, H (1983). “Teoría y resistencia en educación”. Editorial siglo XXI.
- Hernández, R (2003). “Metodología de la Investigación”. Editorial McGrawHill. México.
- Jodelet, D. (1993). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici, S., *Psicología Social*, (pp. 469 - 494). Barcelona. Paidós.
- Lucchini, G. (2003.) “Niños con necesidades educativas especiales: cómo enfrentar el trabajo en el aula”. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Manosalva, S. (1997). “Integración Educacional de alumnos con discapacidad. Material Complementario”. Centro de Estudios, Capacitación laboral y Perfeccionamiento Docente. Chile.
- Manosalva, S. (2002). “Integración Educacional de alumnos con discapacidad en Chile”. Centro de Estudios, Capacitación laboral y Perfeccionamiento Docente. Chile.
- Martinic, S (1992). “Análisis estructural, Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales”. CIDE. Santiago de Chile.
- Martinic, S., (1995). “Principios culturales de la demanda social por educación.” en *Pensamiento Educativo*, vol. 16, junio 1995.
- Ramos, L. (2009) “Influencia de la formación inicial docente en las representaciones sociales sobre la discapacidad, de futuros/as profesores/as de educación básica”. Tesis Universidad de Chile.
- Pérez Gómez, A (1992) “Las funciones sociales de la escuela”. Madrid. Editorial Morata.

- Ritzer, G (1993). “Teoría Sociológica Contemporánea”. Tercera Edición. Editorial McGrawHill.
- Ritzer, G (2002). “Teoría Sociológica Moderna”. Quinta Edición. Editorial McGrawHill.
- Schütz, A (1974) “Estudios sobre teoría social”. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Serie de Estudios en Ciencia de la Educación. (2008 / 2009) Programa de Magíster en Educación. Departamento de educación. Escuela de Postgrado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Soto, K (2009). “Representaciones sociales de una comunidad de docentes de renego acerca de los alumnos con discapacidad y su integración al aula común: un estudio de caso”. Tesis Universidad de Chile.
- Stake, R (1999). “Investigación con estudio de casos”. Madrid. Ediciones Morata.
- Taylor, S & Bogdan, R. (1998). “Introducción a los métodos cualitativos de Investigación”. Paidós Básica. España.
- Vasilachis, I (2006). “Estrategias de investigación cualitativa”. Editorial Gedisa.

7.2. Linkografía:

- Adecuaciones Curriculares.

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Adecuaciones-Curriculares/81061.html>. Última visita 8 de diciembre de 2010.

- Aguado, A (s/f). “Necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad física”.

campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/12.pdf. Última visita 11 de agosto de 2011.

- Aguayo, M (2005). “Construcción del rol profesional: significado otorgado por los alumnos a la relación con enfermeras clínicas durante las prácticas hospitalarias”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/aguayo.../html/. Última visita 3 de junio de 2011.

- Alemany, O (2007). “Estudio del significado que le dan los alumnos de educación media al proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2007/alemany_o/pdf/alemany_o.pdf. Última visita 3 de junio de 2011.

- Alvaro, J (s/f). “Representaciones Sociales”. En Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Publicación electrónica de la Universidad Complutense. Dirección Ramón Criado.

http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/representaciones_sociales.htm. Última visita 20 de octubre de 2010.

- Andrade, C (2008). “Estudio Exploratorio de la Percepción de la Sociedad Chilena sobre Exclusión Social de las Personas con Discapacidad”. Tesis Universidad de Chile.

http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2008/andrade_c/html/index-frames.html. Última visita 14 de octubre de 2010.

- Andrade, M. (2009) “Lectura y discapacidad auditiva: guía para trabajar con niños”. XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología “Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados”. COLEGIO DE BIBLIOTECARIOS DE CHILE, A. G.

www.bibliotecarios.cl/descargas/2009/10/andrade_castro.pdf. Última visita 18 de octubre de 2010.

- Andrade, A (1999). “La fundamentación del núcleo conceptual de la Teoría de la estructuración de Anthony Giddens”. Sociológica, año 14.

www.revistasociologica.com.mx/pdf/4007.pdf. Última visita 17 de junio de 2011.

- Araya, S (2002). “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”. Cuaderno de ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf. Última visita 20 de octubre de 2010.

- Arias, I (2005). “INTEGRACIÓN ESCOLAR Visión de la Integración de niños / as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos / as.”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/arias_i/html/ Última visita 13 de junio de 2011.

- Ballinas, M (2008). “Los saberes matemáticos de la cultura maya tseltal y sus significados en el proceso escolar”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2008/ballinas.../index.html. Última visita 3 de junio de 2011.

- Cabrera, F. (2005) “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”.

fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulación.pdf. Última visita 24 de junio de 2010.

- Cáceres, C. “Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS”. En Revista Electrónica de Audiología. Vol. 2. Universidad de Tenerife.

<http://www.auditio.com>. Última visita 13 de octubre de 2010.

- Carihuentro, S (2007). “Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2007/...s/.../carihuentro_s.pdf. Última visita 3 de junio de 2011.

- Castillo, M (s/f). “Evaluación diferenciada”. Red Maestro de Maestros.

http://www.acreditaciondocente.cl/index_sub2.php?id_contenido=2444&id_seccion=710&id_portal=132. Última visita 9 de diciembre de 2010.

- Colegio La Misión (2006) “Política institucional para el trabajo con alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales”.

www.colegiolamision.cl/.../Políticas%20Alumnos%20NEE.pdf. Última visita 8 de diciembre de 2010.

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo Naciones Unidas.

www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf. Última visita 6 de septiembre de 2010.

- Declaración de Salamanca (1994). Marco de acción para las necesidades educativas especiales.

www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Última visita 8 de diciembre de 2010.

- Díaz, M (2005). “Relaciones interétnicas en el proceso educativo en escuelas urbanas en la comuna de Temuco IX región de La Araucanía propuesta pedagógica para el desarrollo de un curriculum intercultural”. Tesis Universidad de Chile.

biblioteca.universia.net/.../relaciones-interetnicas-proceso-educativo.../50508724.html –
Última visita 3 de junio de 2011.

- Di Cione, V.(2006) “Textos escogidos de P. Bourdieu y comentarios”.

www.planificacion.geoamerica.org/textos/bourdieu_nociones.pdf. Última visita 26 de julio de 2011.

- Duk, C (s/f). “El enfoque de educación inclusiva”. Fundación HINENI.

sites.google.com/site/.../EL_ENFOQUE_DE_LA_EDUCACION_.PDF. Última visita 11 de octubre de 2010.

- Ferradans, M (s/f). “Familia y discapacidad. Perfiles profesionales de familias con personas con discapacidad”.

www.apacaf.org/pdf/filosofia07.pdf. Última visita 14 de octubre de 2010.

- Fundación Par (s/f). “Transformando escuelas”.

<http://www.educared.org/global/transformando-escuelas>. Última visita 8 de diciembre de 2010.

- Gálvez, A (2004). “Posicionamientos y puestas en pantalla. Un análisis de la producción de sociabilidad en los entornos virtuales”. Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.

redalyc.uaemex.mx/pdf/537/53700527.pdf – Última visita 1 de agosto de 2011.

- Germaná, C (1999). “Pierre Bourdieu: La Sociología del Poder y la Violencia Simbólica”. Revista de Sociología - Volumen 11 - 1999 - Número 12.

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/sociologia/1999_n12/art015.htm.

Última visita 27 de julio de 2011.

- Guerra, C (2006). “Proyectos de Integración Escolar, factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento”. Seminario para optar al título de Educadora de párvulos y escolares iniciales. Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/guerra_c/.../guerra_c.pdf. Última visita 8 de diciembre de 2010.

- Jara, R et al (2005). “Integración escolar: desarrollo de los proyectos de integración escolar en deficiencia mental leve de las escuelas Manuel Recabarren, Villa Alegre y Estándar de la ciudad de Temuco según la visión de los profesores, apoderados y alumnos integrados”. Tesis Universidad de Temuco.

biblioteca.uct.cl/tesis/rosemarie-jara-melissa-ule-maria.../tesis.pdf. Última visita 14 de octubre de 2010.

- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996) “La educación encierra un tesoro”.

www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF - Francia. Última visita 13 de junio de 2011.

- Iñiguez, C (2008). “La evaluación al servicio de quién... significados que las y los estudiantes de 2° y 3° año de enseñanza media científico humanista le otorgan a la evaluación de los aprendizajes. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/iniguez_c/.../iniguez_c.pdf. Última visita 8 de junio de 2011.

- Instituto Nacional de las Mujeres, México (s/f). Discapacidad y género.

cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100777.pdf . Última visita 14 de octubre de 2010.

- Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (1994).n° 19.284. Chile.

www.fnd.cl/Ley_19.29...pdf. Última visita 20 de octubre de 2010.

- Leyton, M (s/ f) “Evaluación diferenciada”.

http://www.chile.com/secciones/ver_seccion.php?id=82778. Última visita 9 de diciembre de 2010.

- Lillo, H. “Reflexiones sobre la disciplina escolar”. (s/f)

www.colegiodeprofesores.cl/.../Reflexiones%20Pedagogicas11/Reflexiones%20Sobre%20La%20disciplina%20Escolar11.pdf. Última visita 6 de mayo de 2010.

- López, P (1996). “La construcción de tipologías: metodología de análisis”. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia.

ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n48p9.pdf. Última visita 19 de enero de 2011.

- Márquez, A (S/F) “El profesor en la encrucijada”.

<http://cerpe.org.ve/boletin/boletin1/art2.pdf>. Última visita 24 de junio de 2010.

- Martín, E. Habitus. (1993) En Diccionario Crítico de Ciencias Sociales.

<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm> Última visita 24 de junio de 2010.

- Martínez, M (2004) “La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos”.

<http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>. Última visita 24 de junio de 2010.

- Maureira, J (2008). “Institucionalidad y políticas públicas sobre discapacidad en Chile propuesta de las bases para una reforma”.

www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/.../Maureira.pdf . Última visita 14 de octubre de 2010.

- Meléndez, J (2005). “Estudio descriptivo y analítico relacional, acerca de la estructura familiar y creencias de familias con un hijo que porte una discapacidad física producida por un mielomeningocele”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/melendez_j/.../melendez_j.pdf. Última visita 18 de octubre de 2010.

- Mella, H (1998) “El Interaccionismo simbólico”.

www.sapiens.ya.com. Última visita 24 de junio de 2010.

- Meza, R (2009). “Implicancia de los códigos lingüísticos en la igualdad de oportunidades, ideas para una educación compensatoria”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-meza_r/.../cs-meza_r.pdf. Última visita 3 de junio de 2011.

- Moreno, A (2008). “Educación inclusiva: hacia una efectiva igualdad de oportunidades”.

www.cesdonbosco.com/foro/Iforo/comunicaciones.../AA_3-2.pdf - . Última visita 14 de junio de 2011.

- MINEDUC (2005). “Política de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad”.

http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/NUESTRO_COMPROMISO_CON_LA_DIVERSIDAD.pdf. Última visita 22 de mayo de 2010.

- MINEDUC http://600.mineduc.cl/resguardo/resg_disc/disc_disc.php. Última visita 6 de septiembre de 2010.

- MINEDUC (2008). “Planificación y diseño de la enseñanza”.

www.mineduc.cl/.../200811141153590.textoplanificaciOnydiseNocuchogalaz.pdf.
Última visita 20 de julio de 2011.

- MINEDUC (s/ f). “Evaluación para el Aprendizaje: Acciones concretas”.

www.mineduc.cl/.../Evaluacion%20para%20el%20Aprendizaje_%20Acciones%20concretas%20desde%20el%20Mineduc.pdf. Última visita 21 de julio de 2011.

- MINEDUC (2009). “Avances Proceso de Implementación de la Política Nacional de Educación Especial 2006 – 2010”.

www.mineduc.cl/.../201004121228150.Educacion%20especial%202006%20%202009.pdf Última visita 29 de julio de 2011.

- MINEDUC (2009). Decreto con toma de razón n° 0170.

<http://www.diarioficial.cl/GobiernoTransparente/mineduc/NG/DCTO/2010/04/52383.html> .
Última visita 28 de octubre de 2011.

- Núñez, P (2004). “Percepción socio afectiva que le otorgan a su reinserción escolar los niños y niñas con maltrato infantil acogidos por la red de SENAME”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/nunez_p/.../nunez_p.pdf. Última visita 3 de junio de 2011.

- Oficina Internacional del Trabajo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización Mundial de la Salud. Estrategia para la rehabilitación, la igualdad de oportunidades, la reducción de la pobreza y la integración social de las personas con discapacidad.

www.minsa.gob.ni/bns/discapacidad/docs/.../9243592386_spa.pdf. Última visita 6 de septiembre de 2010.

- Organización Mundial de la Salud (2001) Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF).

- Palant , M (2005). “Identificación de los factores socio-culturales en los diseños instruccionales para internet”. Tesis Universidad de Chile.
www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/palant_m/sources/palant_m.pdf. Última visita 8 de junio de 2011.
- Peña, M (2005) “El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 1-

http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Pena.pdf. Última visita 19 de julio de 2010.
- Pérez, M (2007). “Democracia y Educación Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el "Consejo Escolar" y en las "organizaciones estudiantiles". Tesis Universidad de Chile.

www.opech.cl/bibliografico/.../democracia_y_educacion_perez.pdf. Última visita 8 de junio de 2011.
- Pérez, S (2009). “Significados que otorgan las comunidades educativas de dos escuelas indígenas del estado de Chiapas, a los resultados destacables en la evaluación nacional del logro académico en centros escolares 2007”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2009/cs-perez.../index.html - Última visita 2 de agosto de 2011.
- Ramos, L (2009). “Adaptaciones Curriculares: Una visión desde el desarrollo del pensamiento. Dawn 21.

www.down21-chile.cl/pdf/adaptaciones_curriculares.pdf - Última visita 16 de junio de 2011.

- Raymond, E (2005). “La Teorización Anclada (Grounded Theory) Como Método de Investigación en Ciencias Sociales: En la Encrucijada de dos Paradigmas”.

www.filosofia.ufm.edu.gt/docs/2009/d4.pdf . Última visita 19 de enero de 2011.

- Organización Mundial de la Salud (2011). “Resumen Informe Mundial sobre la Discapacidad”.

www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf. Última visita 13 de junio de 2011.

- Rizo, M (2005). “El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación”. Aula Abierta, Lecciones Básicas.

portalcomunicacio.es Última Visita 18 de octubre de 2010.

- Rodríguez, O (2005) “La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales”.

<http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>. Última visita 17 de junio de 2011.

- Rojas, G (2005). “Significado que los profesores de un colegio particular pagado, le otorgan a los estilos de liderazgo en esa unidad escolar al equipo directivo”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/rojas_g/sources/rojas_g.pdf. Última visita de agosto de 2011.

- San Juan, M (2008). “Significados que otorgan a la convivencia escolar en aula estudiantes y profesores de educación media de una institución educativa”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/.../index.html. Última visita 10 de junio de 2011.

- Silva, M(s/f).”Conceptos y orientaciones del curriculum”.

educacionygenero.files.wordpress.com/.../silva_orientaciones_y_conceptos.pdf. Última visita 25 de julio de 2011.

- Soto, K (2009). “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 Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2009/cs-soto.../index.html. Última visita 11 de agosto de 2011.

- UNESCO. Educación Inclusiva. <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/> Última visita 8 de diciembre de 2010.

- Unidad de Educación Especial, MINEDUC 2008.

http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=20. Última visita 6 de septiembre de 2010.

- Unidad de Investigación en Psiquiatría de Cantabria – Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (s/f) La clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. España.

usuarios.discapnet.es/disweb2000/cif/PDF/unidad3.pdf. Última visita 14 de octubre de 2010.

- Urrutia, F (2003).” Análisis estructural de las representaciones sociales de directores y maestros respecto a la dirección escolar”.

<http://www.insumisos.com/.../Representaciones%20sociales%20del%20escolar.pdf>.

Última visita 9 de diciembre de 2010.

- Vásquez, A (2008). “De qué hablamos cuando hablamos de discapacidad. En: El abordaje de la discapacidad desde la atención primaria de la salud”. Universidad Autónoma de Córdoba.

www.ops.org.ar/publicaciones/otras%20pub/discapacidad.pdf. Última visita 14 de octubre de 2010.

- Vas, F. (s/f) “Clasificación de las deficiencias, discapacidades y minusvalías”.

Clasificacion _ discapacidades.pdf. Última visita 18 de octubre de 2010.

- Vega, A (2005). “Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? Tesis Universidad de Chile.

http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/vega_a2/html/index-frames.html. Última visita 11 de agosto de 2011.

- Vives, V (2005). “El movimiento pedagógico del colegio de profesores como una recuperación del rol docente y de la autoestima profesional”. Tesis Universidad de Chile.

www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/vives_v/sources/vives_v.pdf. Última visita 3 de junio de 2011.

8: ANEXOS

Entrevistas realizadas a los profesores:

<p>PROFESOR N ° 1:</p> <p>Asignatura: Matemática</p> <p>Sexo: Masculino</p> <p>Edad: 35 años</p>
<p>1. ¿Cómo te sientes en el aula al tener alumnos con discapacidad física y sensorial?</p> <p>2. Al principio, bueno, debo reconocer que no es una experiencia</p> <p>3. nueva y al principio con el tema de nuestro alumno, claro, me costó</p> <p>4. acostumbrarme al tema del FM del equipo FM que él usa para</p> <p>5. poder escuchar bien, al momento que me acostumbré realmente no</p> <p>6. sentí mayor dificultad , solamente digamos ehh, aprender a que si</p> <p>7. yo salgo de la sala con y yo sigo hablando él me está escuchando,</p> <p>8. debo apagar el equipo, pero cosas técnicas. Y con el tiempo fui acostumbrándome.</p> <p>9. ¿Qué sentido le otorgas a tu interacción en el aula con alumnos con discapacidad?</p> <p>10. Es complejo en ese sentido, porque cuando uno está en un colegio</p> <p>11. donde, bueno todo colegio, en realidad, o la mayoría, el</p> <p>12. rendimiento académico es importante ¿cierto? Y el alumno con</p> <p>13. discapacidad no rinde al máximo por, obviamente, ser</p> <p>14. discapacitado. El sentido que yo le doy es más bien formativo</p> <p>15. bueno, de hecho, de integración con los chiquillos, trato de que se</p> <p>16. sienta integrado dentro ... de tal forma que en el futuro , cuando</p>

17. sea adulto se pueda desenvolver digamos correctamente,

18. acostumbrarlo a ese ambiente, digamos.

19. Cuando hablas de integración ¿a qué te estás refiriendo?

20. A que él pueda generar lazos de amistad con sus compañeros, que

21. te pueda generar lazos de buenas relación entre profesor- alumno y

22. que también pueda tener un rendimiento académico acorde a la

23. limitación que tiene.

24. Y ¿cómo se podría hacer ese vínculo entre rendimiento académico y su limitación?

25. Creo que ahí está el punto, o sea, ehh, debo reconocer que habría

26. que dedicarle más tiempo , habría que dedicarle más tiempo y eso

27. muchas veces no está contemplado , o sea, uno tiene 40 niños que

28. están con dificultades , que necesitan avanzar a un ritmo , entonces

29. muchas veces darse el tiempo de detenerse para tomar este

30. estudiante que tiene esta limitación y darle específicamente el

tiempo a él, cuesta , cuesta.

31. Hay un mandato ministerial que dice que se tiene que incorporar alumnos discapacitados al aula incluso en establecimientos sin proyecto de integración. ¿Qué opinión te merece ese mandato?

32. Yo soy de la idea de que si buscamos ... o sea, yo soy de la idea de

33. hay una contradicción muchas veces entre lo que se quiere , lo que

34. se pide en los colegios , por una parte, todo lo formativo,

35. integración y por otra parte ranking con , digamos de colegios con

36. rendimiento , entonces cuando el ministerio pide una cosa y otra,

37. finalmente es difícil compensar, llegar a ese equilibrio , lo que yo

38. pienso con respecto a eso es que debería haber colegios para cada
39. tipo de estudiantes, colegios, digamos escuelas especiales , técnico
40. y también colegios para gente que tiene nivel superior , eso es lo
41. que yo postulo , mi idea, creo que sería mejor , el profesor tendría
42. una gama más homogénea de estudiantes que atender y creo que
43. el trabajo sería mejor.

44. Cuando tú hablas de trabajo mejor ¿a qué te estás refiriendo?

45. Al rendimiento, al rendimiento.

46. Y ese rendimiento en qué sentido?

47. Rendimiento académico, poder completar todos los contenidos
48. digamos, profundizar lo necesario. Cuando tenemos un alumno de
49. integración en él curso, eh, hay que detenerse un poco para
50. llevarlo. Mi experiencia en ese sentido es que cuando yo he
51. avanzado muy rápido y no tomado en cuenta a mis estudiantes,
52. claro, él me alegaba ¿cuándo me va a atender a mi? Entonces no
53. era fácil detenerse , dejar 40 alumnos con lo que implica la
54. disciplina y todo y la inmadurez de ellos, para estar 20 minutos ,
55. entonces cuando hay un colegio especial , claro, la gente está
56. especializada en este tipo de estudiante y cuando nosotros no
57. estamos especializados tenemos que valernos de herramientas más
58. bien , valernos de nuestras propias herramientas, digamos crear
59. herramientas para poder afianzar esos lazos.

60. ¿Qué herramientas crees tú que has tenido que crear para trabajar con estos alumnos?

61. Yo creo que una herramienta es medir los tiempos, poder

62.determinar un tiempo en la clase para esta persona para este
63.estudiante , hacer la clase en general, digamos, y en el momento de
64.los ejercicios poder acercarme a él y poder cerciorarme de que
65.haya copiado , que haya escuchado lo que tenía que escuchar , que
66.haya escuchado bien, que haya escrito y que después entienda la
67.matemática, en este caso particular, no le cuesta la matemática , o
68.sea él tiene un nivel no superior pero bastante mejor que
69.compañeros que no tienen esa discapacidad.

70.¿Qué opinión te merece a ti el que las familias de alumnos con discapacidad quieran tener a sus hijos en este tipo de colegio?

71.Yo lo encuentro, o sea, si yo estuviera en el caso quizás yo también
72.lucharía por eso . Lo encuentro que es legítimo , también se sabe
73.que un alumno con discapacidad desarrollándose en un colegio ,
74.entre comillas normal genera unas competencias, genera lazos que
75.lo tiran pa arriba, en realidad , o sea que lo sacan de esa
76.discapacidad , o sea, no ... este alumno no va a volver a escuchar
77.pero si va a generar lazos mucho más fuertes y se va a poder
78.desenvolver en la sociedad mejor que si estuviera con alumnos con
79.otras discapacidades o con sus mismas discapacidades sería mucho
80.más difícil ; yo, hay un contrasentido ahí, o sea a mi me gustaría
81.que todos , o sea , sería bueno que todos convivieran en un mismo
82.curso, discapacitados y sin discapacidad pero también en el sentido
83.de rendimiento que también lo pide el ministerio es una traba,
84.digamos, es complicado.

85.Cuándo tú planificas tu clase, ¿cómo lo haces pensando que tienes a estos alumnos dentro del aula?

86. Bueno, en el caso particular de Yoc él tiene una sordera no total ,

87. entonces el equipo FM generalmente suple , digamos, la voz, yo
88. planifico una clase totalmente normal , o sea, no hago una parte
89. para el niño con discapacidad auditiva ni mucho menos, si cuando
90. me acerco a él gesticulo más , modulo mejor, para que él me pueda
91. escuchar mejor.

92. Y en el tema de la evaluación, ¿cómo lo haces?

93. Él tiene evaluación en matemática normal, no le hago evaluación
94. diferenciada asique él entra en la evaluación como todos sus
95. compañeros, no así en otros subsectores, como lenguaje, inglés
96. que son evaluaciones especiales.

97. Ahora, con respecto a la institución, ¿tú tienes alguna demanda o le harías alguna demanda para poder funcionar con estos alumnos?

98. Considero que el colegio los acoge bien, ahora, a ver, yo lo que he
99. visto , por ejemplo, en los recreos hay gente con discapacidad , por
100. ejemplo, con sillas de ruedas , creo que estructuralmente el
101. colegio está hecho para que pueda él desenvolverse. Ahora el
102. tema auditivo, creo que el colegio da la garantía, de hecho, ya
103. está aceptado en el colegio, yo cuando llegué no sabía de este
104. tema, hablaron conmigo sobre este tema, o sea hay una
105. comunicación, un traspaso de información, una preocupación por
106. este tipo de estudiante con discapacidad; demandas creo que no,
107. creo que está bien encaminada.

PROFESOR N ° 2

Asignatura: Física

Sexo: Masculino

Edad: 51 años

1. ¿Qué sentido le otorgas tú a tú interacción en el aula con alumnos con discapacidad?

2. Mira, el problema de la ... el problema que yo veo , por ejemplo,
3. cuando un colegio recibe alumnos con mucha diversidad , por
4. ejemplo, muy distintos y sobre todo en este caso con discapacidad,
5. por ejemplo, como teníamos el año pasado un niño con problemas
6. de sordera y ahora tenemos un alumno con que está en silla de
7. ruedas el problema que, bueno primero en el caso del niño este con
8. sordera uno tenía que, generalmente, pararse frente a él para que el
9. tratara de leer los labios o, cuanto se llama, para que tratara de
10. entender lo que tú querías decir a los demás que eran totalmente
11. normales y que el resto como 40 alumnos más , aquí en este
12. colegio , cierto, se recibe a este tipo de alumnos pero
13. lamentablemente la cantidad de alumnos que son por sala impide
14. como darle un trato como especial , ahora yo lo que más hago
15. generalmente con estas personas es acercarme más a ellos y
16. preguntarle como pueda de alguna manera , con gestos si es
17. necesario qué es lo ellos no entienden y en la posibilidad, cierto,
18. tratar de ayudarlos , ahora yo , por ejemplo, lo que hacía con este
19. niño que salió hace poco de acá y yo, por ejemplo, le daba más
20. tiempo en las pruebas , cómo lo hacía, por ejemplo, lo empezaban
21. las pruebas todos juntos y una vez que todos terminaban las
22. pruebas yo generalmente le retiraba la prueba a él se la retiraba y
23. después en otro momento se la volvía a entregar , se la volvía a
24. entregar, obviamente pensando en que nadie lo ayudaba o sea,
25. confiando en que la prueba al último la terminaba él y no otras
26. personas ¿ya? e incluso en algunas ocasiones, por ejemplo, con
27. otras evaluaciones distintas que no eran pruebas sino que eran
28. como trabajos o cosas así ¿ya? o actividades en clases con nota yo

29.ahí le pasaba las tareas y que se las llevaba en forma definitiva a
30. una institución , por ejemplo, donde lo ayudaban a hacer las tareas
31. entonces allí le ayudaban a hacer las tareas y después en dos
32. semanas me traía los resultados, no cierto, de las respuestas y yo
33. se las revisaba y siempre la revisión se la hacía pensando en que él
34. obviamente tenía más dificultad para aprender , tenía que tener un
35. tiempo mayor para resolver tanto preguntas incluso teóricas como
36. ejercicios , etc. Pero así como pero generalmente siempre como un
37. poco a la improvisación porque nosotros aquí no tenemos un ,
38. hasta ahora incluso, no tenemos todavía una algo como más ,
39. como podría... como por escrito que nos diga “mire , usted tiene
40. que hacer esto con estos alumnos o tiene que cambiar el currículo
41. ¿cierto? tiene que adaptar , cierto, las planificaciones para él , tiene
42. que cambiar las pruebas para él , etc, ahora recién en la última
43. reunión que hemos estado haciendo se va a tratar de hacer esto, de
44. que, por ejemplo, estos alumnos que tengan algún tipo de
45. tratamiento especial , no se como le llaman ahora ...

46. Necesidades educativas especiales...

47. Claro, NEE se le haga como un plan especial , es decir , por
48. ejemplo, un curriculum distinto, incluso sacarle las cosas que a lo
49. mejor para ellos va a ser muy complicadas o que , adaptarle el
50. currículo en cuanto a tiempo e incluso como van a quedar
51. atrasados porque de todas maneras van a quedar atrasados porque
52. van currículo como es tan amplio que a ellos hay que reducirlo
53. por una parte o darle mayor tiempo algunos contenidos entonces
54. podríamos decir nivelándolos , cierto, a medida que va pasando la
55. enseñanza media a medida que van pasando los años , ahora la
56. discusión está en que realmente van a llegar a adquirir todos los
57. conocimientos necesario para dar una prueba de selección

58. universitaria , no lo sabemos y lo otro también es adaptarles las
59. pruebas adaptar las evaluaciones pero esto ahora recién se está
60. planteando y el problema siempre es el tiempo que uno tiene o sea,
61. nosotros no aparte de estar haciéndoles pruebas a los alumnos de
62. forma normal con letra A, B, C etc, no cierto, hacer pruebas
63. distintas para ellos entonces es una dedicación de tiempo extra y
64. que no tenemos.

65. Ahora, qué te pasa a ti, que sentimientos te surgen a ti frente a esta situación

66. Bueno, uno se siente como de repente responsable de lo que
67. pueda él aprender más que con los otros alumnos normales uno se
68. cuestiona de repente uno dice, por ejemplo, “bueno cómo este
69. alumno con la misma metodología que uno aplica para el resto va
70. a poder aprender” , entonces uno igual trata de hacer un esfuerzo
71. mayor porque estas personas , cierto, puedan avanzar y que salgan
72. adelante, pero la verdad es que, como te digo, es difícil es difícil
73. también darle mayor dedicación por el problema eso que acá en
74. este colegio, por lo menos, ehh donde se reciben este tipo de
75. alumno que podría ser discutible en ese sentido porque todos lo
76. demás sigue igual, 45 alumnos dentro de la sala entonces como que
77. uno de repente a lo mejor hasta se siente un poco culpable de que
78. los alumnos no logren o estos alumnos no logren a lo mejor los
79. aprendizajes esperados, ehh, por ejemplo ahora tengo a un niño
80. que está en silla de ruedas , entonces igual uno presenta un
81. sentimiento como más de cariño con ellos, o sea, uno se acerca
82. más a ellos, trata de que se sientan bien, cierto, para como cubrir
83. las cosas que ellos a lo mejor no tienen , o sea, cierto, el la
84. discapacidad que tienen frente a los demás que son totalmente
85. normales , entonces, incluso cuando a ellos le va mal en las

86. pruebas igual hay una preocupación mayor que por un alumno que
 87. es normal y que le va mal , o sea, igual uno se involucra , o sea,
 88. igual aunque no quiera ¿no es cierto? aunque uno no debería
 89. involucrarse sentimentalmente porque igual debería tratar de no
 90. hacerlo porque la idea es evaluarlo distinto pero no por eso ¿no es
 91. cierto? tener un sentimiento de pena de ellos o lástima por ellos,
 92. no , la idea no es esa, la idea es colocar una nota no por una cosa
 93. romántica por último o sentimental sino que realmente por lo que
 aprenden.

94. Ahora, cuando tú hablas de mayores esfuerzos en qué se traducen

95. Bueno, primero en tiempo, uno trata de dedicarle un poquito más
 96. de tiempo durante la clase porque fuera de la clase yo no hago nada
 97., o sea, fuera de la clase no puedo porque yo tengo en el caso mío
 98. yo tengo el horario copado, por lo tanto, yo nunca los cito extra
 99. clase sino que en la clase en la clase trato, por ejemplo, de
 100. acercarme más a ellos , el tiempo, primero que todo el tiempo; y
 101. lo otro, por ejemplo, trato de darle un, ehh, el tratamiento como te
 102. decía yo de la revisión de las pruebas ¿ya? con una mayor holgura
 103. o pensando siempre en que ellos ¿cierto? tienen una cierta
 104. dificultad para escribir , como para escuchar, etc.

105. Hay un mandato ministerial que señala que los colegios tienen que incorporar, si se les solicita, alumnos con estas características aunque no exista un proyecto de integración ¿qué opinión te merece a ti ese mandato?

106. Yo mira, aquí , por ejemplo, en este colegio en este momento ,
 107. como te digo, en la última reunión que hemos hecho se nos ha

108.dicho que van a seguir recibiendo alumnos con estas
109.características y que la idea es que el colegio no solamente los
110.acoja sino que sea responsable frente a ellos o sea se haga algo
111.realmente con respecto a ellos que sea significativo, porque o sino
112.una cosa es acogerlo y otra que después que acá los profesores
113.¿cierto? los todos los que están integrando la comunidad
114.educativa que realmente hagan un esfuerzo por esta gente que
115.llegó ¿cierto? con esta discapacidad , por ejemplo, primero si aquí
116.este colegio recibe gente con discapacidad tendría que tener una
117.infraestructura preparada para esto , o sea, este niño que anda en
118.silla de ruedas tendríamos que tener nosotros caminos apropiados
119.para que él se desplace , un baño apropiado para que él vaya y en
120.el caso por ejemplo, eso en la infraestructura ¿cierto? primero ,
121.después ehh, que el alumno ¿cierto? reciba este tratamiento
122.especial en cuanto como te digo a la adaptación del curriculum a
123.la adaptación de las evaluaciones , etc, entonces muchos colegios
124.puede que reciban a este tipo de alumno ¿ya? pero ehh, los
125.reciben pero no hacen ningún cambio tanto en la infraestructura
126.como en la parte académica o en la parte o en explicarle a los
127.profesores que este alumno necesita , cierto, un tratamiento
128.especial , entonces yo diría que es irresponsable recibir a gente si
129.tú no vas hacer nada.

130. Cuando planificas tu clase ¿cómo incorporas el hecho de que tienes a estos alumnos en el aula?

131.Por el momento, como te decía, yo no hago ninguna, ninguna
132.modificación ni a las planificaciones ni a la planificación tanto de
133.clase como a las planificaciones mensuales o anuales, ninguna de
134.esa , yo solamente en este momento trato de hacer una diferencia
135.en el aula pero no en una no en otra cosa como la planificación ni

136.en el la evaluación propiamente tal aparte de lo que te he
137.mencionado, ahora como te digo recién nos están pidiendo a
138.nosotros ¿cierto? que realmente hagamos una evaluación
139.diferenciada como corresponde una que hagamos realmente una
140.cosa más concreta y no como tan improvisada.

**141. Y qué elementos debería tener una evaluación diferenciada,
cómo debería ser una evaluación diferenciada.**

142.Mira, realmente no tengo claro cómo debería ser pero ehh, me
143.imagino que depende de la discapacidad que tengan o sea, por
144.ejemplo, en el caso por ejemplo, de un alumno que solamente
145.tiene problemas de la movilidad como es la silla de ruedas, por
146.ejemplo, ehhm no debería, no debería haber ninguna modificación
147.en la parte escrita de las pruebas ni nada por el estilo, ahora, si yo
148.hago una prueba experimental donde el alumno necesitó a lo
149.mejor , no se poh, ehh, observar y necesitaba diferentes ángulos
150.de mirada , cierto, o hacer mediciones que él es imposible que las
151.haga , por ejemplo, desde una silla, ahí habría que hacer cambios,
152.pero en el caso de, en el caso, por ejemplo, de una prueba escrita
153.donde él lo único que tuvo que hacer , por ejemplo, es escuchar ,
154.leer , ehh, ¿cuánto se llama? resolver ejercicios, etc, no debería
155.haber ningún tipo de, ningún tipo de cambio en la evaluación ¿ya?
156.ehh, por eso dependería de la discapacidad que tenga , el alumno
157.que teníamos que tenía el problema de la sordera ¿cierto? ahí es
158.más complicado porque uno no sabe acaso realmente por el sólo
159.hecho de leer los labios del profesor va a poder entender ,
160.entonces ahí se podría, cierto, hacer modificaciones y colocar, por
161.ejemplo, preguntas que les sean más simples o de aprendizaje,
162.aprendizaje , por ejemplo, más puntuales o que a uno mismo
163.¿cierto? que sean más significativos pero a lo mejor las preguntas

164.sean más reducidas, por ejemplo, que no necesite el alumno tener,
 165.por decir, hacer un análisis de algo , de una pregunta , a lo mejor
 166.le preguntaría cosas más simples ¿ya? pero eso dependería, como
 167.te digo, de la discapacidad que tiene el alumno.

168. Qué opinión te merece que una familia quiera tener a su hijo /a en esta institución que no tiene un proyecto de integración.

169.Yo creo que, por una parte, ehh yo creo que esa familia, a lo
 170.mejor, no lo hace con una intención de que el alumno, cierto, a lo
 171.mejor saga con el mismo nivel de los otros, porque a lo mejor
 172.tiene la conciencia de que su alumno es limitado obviamente pero
 173.yo creo que más que todo lo hace para que se sienta valorado
 174.¿cierto? en el sentido que a lo mejor en un colegio especial ¿ya? a
 175.lo mejor se va a sentir como más inútil , no se, o se va a sentir ahí
 176.si que realmente se va a sentir especial, sin embargo, aquí cuando
 177.está en un colegio normal la familia le , en el fondo, le trata de
 178.decir “tú eres normal ¿ya?, puedes desarrollar las cosas normales
 179.a lo mejor con algunas pequeñas dificultades , pero tú no eres
 180.como una persona, por ejemplo, que necesita ir a un lugar especial
 190. ; más que todo yo diría como una cosa a ver como para darle , no
 191.sé, no encuentro la palabra , pero para que su hijo ¿cierto? no se
 192.sienta mal frente a, no se poh, una sociedad que es más o menos
 193.dura de repente , hiriente de repente en algunos casos o al revés ,
 194.por ejemplo, lo que los miran con lástima a esta gente y en vez de
 195., en vez de de ayudarlos pero, de tratarlos como personas
 196.comunes y corrientes; o sea, yo creo que las gentes los trae acá
 197.por eso, para que no se sientan como ehhm , ¿cómo se dice? Que
 198.no se sienta raro con respecto a otras personas ¿ya?

199. ¿Y qué valoración le das tú a esa decisión familiar?

200. Yo la encuentro correcta pero con una salvedad si, de que también
201. tiene que tener claro de que ehh, si el alumno no rinde lo que
202. debería rendir como una persona que tiene todas sus capacidades
203. que también este conciente de que, de que cuando tenga que salir
204. del colegio y entre a estudiar a la universidad o en alguna
205. institución que sepa los límites que tiene ¿ya? y que no porque lo
206. coloquen en un colegio como este ¿cierto? en un colegio adonde
207. hay gente normal y más encima hay exigencias que tenga que
208. rendir lo mismo y después incluso , no se poh, que compita con
209. gente que realmente tiene toda su ... no tiene ningún tipo de
210. limitancia. Ahora, eso también depende un poco de la
211. discapacidad que tenga, como te digo, si la discapacidad, no se
212. poh, abarca elementos de los sentidos, por ejemplo, órganos de
213. los sentidos que son primordiales para el entendimiento ¿cierto?
214. para la comprensión de las materias yo diría que es más complejo,
215. pero siempre la familia tiene que tener una claridad, o sea, si ella
216. quiere que se sienta lo más normal posible en un colegio como
217. este también tiene que tener ¿cierto? la disposición que en algún
218. momento si no va a poder ¿cierto? ser un alumno universitario,
219. por ejemplo, ¿ya? ehh y no va a poder postular a carreras de ese
220. estilo, también ehh, que le de la oportunidad ¿cierto? de que
221. ingrese a otra parte, no se, a un instituto, a una profesión ehh , a
222. un oficio , o algo técnico.

223. ¿Cómo se puede compatibilizar que este colegio es de exigencia académica con el hecho de que se tenga que recibir a estos alumnos en el aula?

224. Es que este colegio, por ejemplo, tiene dos cosas, una ¿cierto? que
225. es un colegio de exigencia académica ¿cierto? trata de ser de tener
226. una excelencia académica pero también como un colegio religioso
227. y, por lo tanto, si no recibiera a esta gente estaría como dejando
228. de lado eso, sería un colegio de excelencia académica ¿cierto?
229. como cualquier otro, sin embargo, este colegio ¿cierto? aparte de
230. ser un colegio que pide excelencia académica es un colegio que
231. tiene en este caso el objetivo, el objetivo principal incluso
232. ¿cierto? formar eh, cristianos, formar gente humana, gente más
233. integral, entonces yo creo que por eso tiene la obligación de
234. recibirlos, pero para eso, vuelvo a insistir que el colegio debería
235. estar preparado para darle una buena respuesta a estas familias
236. que ingresan a sus hijos a estos colegios porque si lo vamos a
237. tratar, no vamos hacer ningún cambio y lo vamos a tratar como
238. personas normales también podría ser un fracaso.

239. ¿Qué demandas le haces a la institución educativa como profesor?

240. Yo, por ejemplo, eh, le haría la siguiente demanda si me va a
241. colocar alumnos discapacitados ¿cierto? o con necesidades
242. especiales, le pediría, por ejemplo, mayor cantidad de horas para
243. la planificación, por ejemplo, para planificar para cambiar
244. evaluaciones, para realmente tener el tiempo de hacer las
245. adaptaciones que corresponden para esta persona porque con el
246. mismo tiempo que nosotros tenemos pero para gente normal yo
247. creo que es difícil lograrlo, o sea, porque al último te queda como
248. la buena voluntad, entonces no poh, yo creo que el colegio tiene
249. que ser responsable en ese sentido, el colegio si recibe a estas
250. personas tiene que también darle tiempo a los profesores o a las
251. personas involucradas que van a estar con estos alumnos para

252.hacer las modificaciones y para darle más tiempo , para que estos
253.profesores puedan darle más tiempo a esta gente también , de lo
254.contrario al último tú vas a tener que hacer muchas
255. improvisaciones, como te decía delante, y con un tiempo
256.demasiado limitado.

257. ¿Qué otros apoyos se deberían dar para facilitar tu gestión dentro del aula?

258.Tener mayor... si vamos a tener alumnos con estas necesidades
259.especiales tener mayor cantidad de profesionales también que te
260.puedan ayudar que te rodeen a ti , por ejemplo, no se , personas
261.que sean especialistas en este tipo de enfermedades que puedan
262.tener estos alumnos , no se poh, pueden ser uno con algún tipo de
263.síndrome ¿cierto? algún alumno que pueda tener no se poh, igual
264.como esta gente ... he visto un montón de alumnos hiperkinéticos
265.o con un montón de problemas ... asperger, etc, entonces a uno
266.darle como una capacitación ¿ya? decirle “mire estos alumnos
267.tienen esta problemática y usted tiene que tratarlos de esta
268.manera” estos alumnos ¿cierto? necesitan a lo mejor más apoyo
269.en tal y tal cosa , porque de repente podría encontrarse uno con
270.que está dándole un trato determinado a este alumno y este
271.alumno no entiende la materia o no te entiende a ti porque tú no lo
272.estás tratando como debería ser poh, y eso es por falta de
273.conocimiento frente a la dificultad que tiene , entonces mayor
274.cantidad de profesionales eso yo haría , darle mayor cantidad de
275.horas al profesor para hacer las adaptaciones curriculares , mayor
276.cantidad de profesionales que te puedan apoyar a ti en esto ¿ya? y
277. ehh, que también los puedan atender en forma a estos alumnos
278.que los puedan atender fuera del horario de clase ¿ya? etc, esas cosas.

279. ¿Qué profesionales, por ejemplo?

280.Ehh, a ver, no se poh, una... es que yo no conozco la... no
281.conozco mucho ese ámbito pero me imagino que debe ser gente
282.que ... especialista en enfermedades relacionadas, por ejemplo,
283.con el desarrollo personal , no se en realidad no se como se
284.llamarían estos... bueno me imagino ehh, de todas maneras
285.psicólogos , de todas maneras , ehh, cuánto se llama... una
286.persona que sea especialista en problemas de aprendizaje ... no se
287.que otro podría ser .

288. ¿Cómo te vinculas con estos alumnos?

289. Bueno, ellos generalmente vienen al profesor o a mi en este caso
290.yo lo he notado cuando lo he tenido, por ejemplo, que tratan de
291.acercarse a uno, ellos tratan de acercarse a uno y sobre todo
292.cuando ellos ven una dificultad en una cosa que no han entendido
293., bueno lo que uno... yo lo que hago, por lo menos, es recibirlo, o
294.sea, ehh, acogerlo y ver qué problema pueden tener , pero como te
295.digo siempre dentro del aula , en general, ¿ya? y tratando , y te
296.vuelvo a insistir, tratando de no involucrarme con él en el fondo
297.para después evaluarlo por una cosa sentimental ¿cierto? ¿ya?
298.ehh, sino que realmente evaluarlo en... académicamente ¿ya? por
299.la ayuda obviamente que debe tener , porque la idea no es
300.colocarle, por ejemplo, un cuatro , por decir, ahh bueno este niño
301.tiene problemas hay que ayudarlo y le voy a colocar un cuatro
302.¿ya? o le voy a colocar un cinco , sino que realmente ,
303.objetivamente , ayudándolo objetivamente, ayudándolo en forma
304.concreta a que realmente supere sus limitaciones y que realmente
305.rinda y que rinda porque o sino no sirve de nada.

306. ¿Tú sientes que hay presión sobre el profesor en el aula cuando se incorporan este tipo de alumnos?

307. Yo diría que más que presión hay una... uno se siente con una
308. responsabilidad mayor y cuando uno no recibe ¿cierto? la ayuda
309. del colegio en cuanto a tiempo , como te decía yo, en cuanto a
310. ignorancia de temas, como por ejemplo, relacionado con
311. dificultades de aprendizaje uno en realidad se siente como de
312. repente que está dando palos de ciegos ¿ya? como que está
313. haciendo cosas que no sabe acaso incluso van a resultar y acaso
314. son científicamente probadas que van a resultar , entonces uno se
315. siente , claro, como dejado así como a lo que resulte , entonces ,
316. te vuelvo a insistir, yo creo que si un colegio recibe alumnos con
317. discapacidad más que diverso porque un alumno podría tener
318. pensamientos distintos a los demás pero podría ser normal , pero
319. me refiero a la , al alumno que realmente tiene una discapacidad
320. física más que todo , el colegio debería ser responsable en si lo va
321. a acoger en que realmente va hacer algo por ellos y no dejarlo
322. como que el profesor sea responsable y que se las arregle como
pueda.

323. Nosotros el día martes tuvimos una reunión y justamente vino una
324. persona a dictarnos una, como una charla y esta persona era una
325. especialista en evaluación, en evaluación diferenciada, entonces
326. ella nos trató de explicar en qué consistía la evaluación
327. diferenciada y a quienes se aplicaba entonces ahí nos explicó ¿no
328. es cierto? que bueno esto se aplicaba a gente que tenía algún
329. problema de necesidad de educación

330. Necesidades educativas especiales...

331.Esa, ¿no es cierto? ehh, que le colocaba las iniciales... bueno que
332.tiene problemas de aprendizaje entonces nos dio una charla que
333.fue bastante buena, o sea, nos dio a conocer qué tipo de
334.problemas podrían tener las personas, cómo se podrían abordar
335.estos problemas y nosotros de inmediato replicamos a eso,
336.dijimos “a ver... con las mismas horas que tenemos que
337.atendemos a 45 alumnos , con las mismas horas que ¿cierto? que
338.tenemos que revisar pruebas , tenemos que hacer pruebas ,
339.tenemos que hacer filas de pruebas ¿cierto? ehh, también ahora
340.ehmm quieren que hagamos, por ejemplo, una evaluación
341.diferenciada , quieren planificaciones diferenciadas , entonces ,
342.bueno si el colegio quiere abrirse a gente ¿cierto? que venga con
343.esos problemas y cada vez más ... realmente el colegio los pueda
344.acoger ¿no cierto? antes en forma esporádica pero ahora ya de
345.frentón ¿cierto? el colegio quiere recibir esta gente entonces
346.realmente el colegio también tiene que hacer cambios y hacer
347.cambios, como te decía delante, ¿cierto? en la infraestructura
348.para realmente que la gente que tiene una discapacidad física
349.¿cierto? no tenga incomodidades y que le dificulte ¿cierto? llegar
350.a la sala o a los sanitarios y lo otro también ehh, que los
351.profesores tengan el tiempo suficiente para hacer estas
352.modificaciones y que hayan los profesionales ¿cierto? adecuados
353.para que uno vaya capacitándose en esto , porque yo como
354.profesor de física soy especialista en eso y no soy especialista en
355.una persona que tiene , no se poh, síndrome de down , por
356.ejemplo, por decir exageradamente , o que tiene otra enfermedad ,
357.por ejemplo, compleja , no sabe uno como enfrentar la situación ,
358.entonces si a nosotros se nos prepara en eso , se nos da el tiempo
359.para eso entonces que reciban al alumno que corresponde a un
360.colegio católico.

361. Ok, y esa capacitación que señalas, además del tiempo, obviamente que es muy importante ¿qué elementos debiera tener?

362.Ehhm, bueno primero que todo esta capacitación tendría que ser
363.permanente, no puede ser una capacitación, por ejemplo, una vez ,
364.una sola vez, sino que yo creo que tiene que ser una ayuda
365.permanente , o sea, tiene que ser alguien que esté aquí en el
366.colegio , ojala acá en el colegio cosa que uno le pueda hacer
367.consultas , o que simplemente, esta persona , por ejemplo, incluso
368.nos pueda visitar en la sala y vea acaso uno lo está haciendo bien
369.¿ya? con respecto a estos niños , por lo tanto, tiene que ser gente
370.que esté aquí en forma más continua , si no es permanente, por lo
371.menos más seguido y que al profesor se le esté apoyando también,
372.como te digo, en forma permanente no, por ejemplo, una vez en el
373.semestre o con una capacitación una vez en el año , no poh,
374.realmente que sea una cosa mucho más continua , y de que
375.nosotros tengamos coordinaciones con esta gente , o sea, con
376.estos profesionales , coordinación , reuniones especialmente para
377.tratar como va el avance de estos alumnos ¿cierto? para que se
378.tenga realmente un como una secuencia de que le va ocurriendo a
379.esta persona ¿ya? y no que sea una cosa esporádica porque así
380.tampoco sirve ¿ya? ehmm, nosotros le dijimos a la profesional que
381.vino ese día que nosotros lo encontrábamos muy interesante ,
382.nosotros ya lo habíamos lo conocíamos este problema porque ya
383.nos habían dictado charlas anteriores en este colegio o en otro
384.¿ya? pero la idea es que para llevarlo a cabo tiene que ser una
385.cosa continua , sistemática.

PROFESOR N ° 3

Asignatura: Filosofía

Sexo: Masculino

Edad: 57 años

1. ¿Qué significado tú le otorgas a tu labor pedagógica teniendo en el aula alumnos con discapacidad en un centro educativo que no tiene proyecto de integración?

2. Bueno yo no... la experiencia con discapacidad física es muy
 3. diferente dependiendo del tipo de discapacidad , por ejemplo, un
 4. alumno que tenga problema de parálisis a nivel de extremidades
 5. inferiores no tiene ninguna dificultad en mi asignatura, pero un
 6. alumno que, por ejemplo, es sordo si tiene dificultades en mi
 7. asignatura , por el sistema , por el esquema de trabajo y a lo más
 8. podría ser un trabajo de tipo diferencial pero , es decir, un tipo de
 9. trabajo diferencial aún así va a presentarle dificultades por la
 10. especificidad del idioma y el nivel de abstracciones que tiene que
 11. realizar que yo diría que es más complejo que un invidente, por
 12. ejemplo, es más complejo que una persona que pudiese tener algún
 13. tipo de dificultad intrafísica como, que se yo, problemas al
 14. corazón, que no puede correr en la cancha, nada, el único
 15. problema es la sordera.

16. ¿Y en qué iría ese problema?

17. Bueno, el nivel de lenguaje no equivale al que tiene, al que se
 18. necesita como conducta de entrada para tercero y cuarto medio,
 19. entonces el nivel de comprensión lectora es bastante menor, es
 lento...

20. Y esas conductas de entrada que los alumnos deberían tener para tu asignatura y que no las tendrían estos niños ¿Cuáles serían?

21.Comprensión lectora, por ejemplo, vocabulario, no tienen un
 22.vocabulario adecuado y a pesar de que no son los únicos que entran
 con problemas de conductas de entrada la diferencia entre la mayoría
 23.de sus compañeros y él , en el caso específico de un alumno que
 24.tengo con esa discapacidad, es que la dinámica de las clases es
 25.dialogada y de mucha abstracción , entonces primero no puede
 26.seguir la clase , por la dinámica, por la rapidez , por las preguntas
 27.que hacen los alumnos , por la contestación del profesor , por la
 28.toma de apuntes y la experiencia es que la comprensión lectora le
 29.cuesta muchísimo debería usar dos o tres veces el tiempo de lectura
 30.que usa un muchacho incluso de los que tienen conductas de
 31.entrada más débiles , aún así él necesita dos o tres veces más
 32.tiempo que estos alumnos ; si hay metodologías para colaborar con
 33.ellos , esas metodologías no se manejan , por lo menos en el
 34.colegio, y... bueno eso es en realidad.

35. Esas metodologías que tú señalas que no se utilizan en el colegio ¿cómo las visualizas tú?

36.Tienen que ser metodologías que se inicien en años anteriores y
 37.entre ellas un fuerte apoyo en el desarrollo del lenguaje , pero aún
 38.así igualmente la dificultad de la asignatura está en la metodología
 39.aula que es el día – logos a través de la palabra , entonces un
 40.alumno que está que hace una pregunta y luego argumenta su
 41.pregunta él tiene que de alguna manera sentarse mirándolo y el
 42.alumno tendría que hablar muy lento y modular muy bien para que
 43.él pueda leer lo que ese alumno está diciendo , pero eso supone una
 44.dinámica de la clase tremendamente lenta y seguramente por la
 45.experiencia que yo logré tener los alumnos se empiezan a perder si
 46.hacemos la clase muy lenta , se distraen , desatienden , el resto de
 47.los alumnos se desconectan, porque el que está hablando tiene que

48.hacerlo lento , con cuidado , mirando a ver si él lo comprende o no
49., no es lo mismo como si yo hago un ejercicio en matemática , el
50.que explica , por ejemplo, en lógica matemática, yo mayormente
51.no tuve grandes dificultades en la parte cálculo , pero en la lógica
52.clásica , en la lógica del juicio, en la parte redacción si tuve
53.problemas , por ejemplo, porque el cálculo no requiere de la
54.abstracción , o sea, requiere de la abstracción pero no requiere de la
55.simbología lingüística , sino la simbología matemática que
56.funciona de manera distinta , entonces no tiene problemas, por
57.ejemplo, en química , en algunos procesos en biología no tiene
58.problemas en matemática , cosas de cálculo , pero si tiene
59.problemas en todo lo que la lectura , por lo menos es mi impresión
60., por, como te dije, el tipo de lenguaje y vocabulario que nosotros
61.requerimos que además es más especializado.

62. Cuando estás planificando tu clase ¿cómo incorporas el hecho de que tú tienes a este alumno en el aula?

63.No hay modo de incorporarlo, de hecho no está siendo evaluado
64.como directamente , tiene unas evaluaciones preferenciales en las
65.dos asignaturas...

66. ¿Y en qué consisten esas evaluaciones preferenciales?

67. Bueno, es una determinación del colegio, que el colegio tendrían que anunciar...

68. Podrías tú explicarme un poco...

69. No...

70. ¿Hay ciertos criterios que tú tienes que desarrollar?

71. Criterios que desarrolla el colegio, acorde a las circunstancias del

72.alumno, pero eso, como te dije, lo tiene que anunciar el colegio...

73.no me corresponde.

74. Ahora, hay un mandato ministerial que obliga a los centros educativos a incorporar a los alumnos aún incluso sin un proyecto de integración ¿qué opinión te merece esta situación?

75.Es tan irracional como la ley que obliga a tener construcciones para

76.los discapacitados, pasos habilitados, instalaciones que les

77.permitan moverse bien y a pesar de haber una ley ni el mismo

78.Estado a cumplido en todos sus ministerios y sus reparticiones en

79.darles las posibilidades a los discapacitados, entonces una cosa es

80.el papel y la ley y otra cosa es la realidad, en Chile no tenemos una

81.cultura del discapacitado ; recuérdate que cuando fuimos a España

82.nosotros estuvimos en un curso que trató ese tema y es distinto

83.porque cuando hay 25 , 22 alumnos tú puedes hacer algo ahí , algo

84., pero no en un curso donde, me parece a mi, tienes 40 alumnos y

85.exclusivamente estoy hablando del tema sordera, no estoy

86.hablando de otro tipo de discapacitado , eso yo lo quiero subrayar

87.¿ya?, ninguno otro tipo de discapacitado tiene dificultades de

88.conductas de entrada en mi asignatura.

89. ¿Tú sientes que hay demandas, desde el sistema escolar, desde la institución sobre ti con respecto a la inclusión de este tipo de alumno?

90. No, yo siento que no, llega el alumno, al alumno se le acoge,
91.bueno es la primera oportunidad en que teníamos un alumno sordo,
92.ya se preveía antes que entrara a tercero medio cuáles eran las
93.dificultades, yo había conversado con parte de la familia
94.advirtiéndolo el tipo de trabajo, el tipo de dificultades que me parecía
95.iba a tener... y así fue poh, así fue porque el sistema no está hecho
96.para ellos.

97. ¿En qué evidencias que el sistema no está hecho para ellos?

98.A mi me parece que los sordos deben tener metodologías propias
99.de y un tipo de educación diferencial bien definida con respecto a
100.sus necesidades, por lo menos en algunas asignaturas,
101.especialmente las asignaturas del área lenguaje.

102.Ahora qué sentido tú le asignas al hecho de que hay familias que optan por este tipo de educación y no por una educación que aborde mejor las NEE?

103. A mi me parece que es una opción válida, pero eso conlleva
104.riesgos y entre los riesgos que conlleva está, justamente, el que el
105.alumno no sea capaz de responder a ciertos objetivos de tipo
106.intelectivos porque no tiene las herramientas que se lo permitan y
107.una vez más el tema del vocabulario, el tema de la comprensión
108.lectora, el tema del manejo de la abstracción del lenguaje verbal,
109.básicamente eso. Entonces claro, él empezó a perderse
110.rápidamente de la dinámica de preguntas y respuestas de
111.reflexiones que hacen sus compañeros , eh, trata de tomar apuntes
112., por ejemplo, de lo que se está diciendo su compañero del lado,
113.pero no tiene idea por qué de está diciendo ese apunte, porque el
114.compañero que toma apunte y se los presta está tomando apunte

115.de acuerdo a su comprensión , lo que no necesariamente quiere
116.decir que es concordante con lo que se está exponiendo por parte
117.de un compañero o el profesor sino lo que a él le parece; entonces
118.los esquemas cognitivos y los esquemas perceptivos que tiene un
119.sordo no son los esquemas cognitivos ni perceptivos que tiene una
120.persona que si escucha.

**121. Y tú, cuando lo tienes en clase y evidencias toda esta situación
¿qué te pasa a ti frente a aquello, cómo lees tú esa situación?**

122. A mi me parece que él está siendo presionado y sometido a un
123.stress innecesario, porque se estresa cuando no puede entender lo
124.que está pasando lo que se está preguntando, esa es la dificultad
125.que yo o veo estresado, entonces a mi me parece que no debería
126.ser sometido a ese nivel de estrés.

**127. Volviendo a la estructura de la clase, en términos de cómo se
arma, se planifica la clase y se evalúa se pide una evaluación
diferenciada ¿qué opinión te merece esa situación?**

128.Bueno, cuando hay un centro de apoyo secundario en términos
129.educativos, cuando digo secundario es porque considero que en
130.primario es el colegio, entonces cuando hay centros en que el
131.alumno discapacitado, vuelvo a la sordera, va a que lo ayuden a
132.que den facilitadores en su trabajo lo hacen con un tratamiento
133.personal, ellos no están en el contexto clase, aula, 40 alumnos ,
134.entonces el tipo de trabajo que ellos pueden realizar es mucho
135.más efectivo que el trabajo que se puede realizar en la sala de
136.clases, por lo tanto, la evaluación es distinta , la evaluación es más
137.adecuada pero en clase, aún cuando le hiciéramos un tipo de
138.evaluación diferenciada , va a leer un texto respecto del cual nadie
139.ha podido acompañarlo en una comprensión , porque no puede

140.pedir explicaciones y el profesor si da explicaciones y utiliza un
141.lenguaje que él no conoce queda fuera de la explicación entonces
142.en la escritura de algunas ideas sencillamente se abstiene , por
143.ejemplo, cuando daba pruebas de alternativas él marcaba las
144.alternativas pero la pura lectura y comprensión de la pregunta lo
145.hace demorarse tres o cuatro veces más que otro , entonces
146.cuando marca la alternativa va avanzando claro y llega a la parte
147.de desarrollo y la entrega en blanco, uno porque ya no tiene el
148.tiempo suficiente , dos porque no sabe qué decir.

149. ¿Y a ti en lo personal que te genera esa situación?

150. Lo que te dije a mi es un tema de irracionalidad, no tiene que estar

151. sometido a ese tipo de estrés, de presión.

152. OK, ¿pero a ti qué te pasa, en tu subjetividad cuando te ves enfrentado a un alumno con estas características que no está respondiendo a tus expectativas como docente?

153.Es yo no me hago expectativas con un alumno sordo por mi
154.asignatura, yo he tenido compañeros en colegio que eran
155.invidentes y tengo amigo invidente que es abogado y está sacando
156.un magíster también en esa misma área, conversamos , leo en voz
157.alta , no tiene ninguna dificultad si el problema es una vez más la
158.sordera entonces yo creo que hay que como establecer ciertos
159.campos de discapacitados y el campo de la audición es muy
160.importante para mi asignatura en cambio el campo de la visión
161.no, ahora toma a un invidente y llévalo a la clase de arte
162.¿entiendes lo qué quiero decir? entonces tomar a un sordo y
163.llevarlo a la clase de Filosofía o de cultura religiosa cuyo

164.tratamiento fundamental es el lenguaje...

165. Disculpa, volviendo un poco a lo mismo, al tema de lo que te genera a ti ¿te sientes tensionado por la situación?

166.No, no me tensiona porque yo tengo que tener el cuidado de tratar

167.a mis 40 alumnos del mismo modo y no hacer distinciones porque

168.hay que tener cuidado dentro de esa distinción a lo mejor sin

169.proponérmelo puedo entrar hacer una discriminación inadecuada

170.en un medio como la sala de clases en un colegio como este.

171.Ahora, desgraciadamente la discriminación termina siendo igual

172.porque como no tenemos las opciones para trabajar en un tiempo

173.diferido con ese alumno entonces sencillamente se termina

174.quedando atrás a no ser que yo por seguir el ritmo de él haga que

175.se pierdan 39 alumnos en término de sus posibilidades de avance.

176. Así que pues los sentimientos evidentemente tienen que ver con,

a 177.mi me parece que, está siendo sometido a un estrés, eso.

178. Y dentro de este contexto ¿cuáles crees tú que serían los apoyos, los soportes más específicos que tendrían que estar en función de que tú abordes a este alumno en el aula y lograr algún avance?

179.Yo no se cómo él pasó hasta tercero y cuarto medio, no he tenido

180.acceso a los cursos inferiores a lo que hacía, lo que no hacía en

181.términos de lenguaje pero me llama mucho la atención que se le

182.pueda estar , ¿cómo te lo digo para ser preciso ? se pueda estar

183.adornado, maquillando , transformando artificialmente una

184.situación que cuando salga del colegio va a ser fuerte , quizás ese

185.muchacho en un colegio como este no debería haber llegado a la

186.enseñanza media y debería haber buscado colegios especializados,

187.entendemos que una opción de la familia y entiendo también que

188.se le advirtió el riesgo y el riesgo llegó entonces, que se yo, por
 189.ejemplo, si da la PSU en términos de la respuesta a nivel de
 190.lenguaje debería ser baja pero da la impresión de que los ramos
 191.con asignaturas con base de lenguaje no ha tenido mayor
 192.dificultad más que con la mía, parece.

193. A propósito de la PSU, este es un colegio cuyo rendimiento es medio a alto ¿cómo se puede compatibilizar esos rendimientos teniendo alumnos con NEE dentro del aula, notas nudos de tensión?

194. No, para nada porque podemos tener alumnos que no son
 195.discapacitados pero que están en un nivel de rendimiento no
 196.deseado para lo que es este colegio, asique yo creo que no, el
 197.colegio tiene que asumir que, siempre asume, que hay un cierto
 198.número de alumnos que no van a responder a las conductas que se
 199.ha planteado como objetivo el colegio tanto en lo intelectual,
 200.tanto en lo cognitivo, no, siempre hay.

PROFESOR N° 4

Asignatura: Arte

Sexo: Masculino

Edad: 56 años

1. Qué sentido le otorgas a tu trabajo pedagógico en el aula con alumnos con discapacidad física y /o sensorial?

2. Sentido pedagógico en el aula con discapacidad física... yo hice la,
 3.mi primera tesis, voy a partir así un cuento. Partí una primera tesis
 4.que hablaba precisamente de la discriminación , de la tolerancia en
 5.ese ámbito y al leer unos textos norteamericanos decía ahí una
 6.palabra que todavía no la encuentro y como lo leí en internet pasó y

7.no la guardé y esa palabra ese concepto en inglés responde a la
8.siguiete connotación denotación se explica de la siguiente manera
9.que cuando un profesor cuando un educador entra a trabajar con
10.discapacitados debiera no pensar en un discapacitado sino que en
11.40 discapacitados , vale decir, existen 40 problemas pedagógicos
12.adentro de la sala de clases que son tanto o más graves que una
13.discapacidad física de manera tal de que cuando tú te enfrentas a
14.esta discapacidad física es uno más. Y es uno más dentro de los
15.márgenes de tus capacidades de diagnóstico, dentro de tu
16.capacidad de adecuación metodológica, adecuación curricular, que
17.se yo, valórica todo lo que tú quieras. Incluso adecuación tuya
18.propia también, de repente aparece una incapacidad del profesor
19.ante la discapacidad del niño aparece una discapacidad del
20.profesor; un niño que está mudo ¿cómo diablo le hablo? Si nadie
21.hoy nadie me enseñó a hablar con las manos. Dentro del talento de
22.los profesores debería existir esto, debería existir esta posibilidad ,
23.creo que es una asignatura pendiente igual que la creatividad , igual
24.que la ética , eh, una asignatura pendiente en las escuelas de
25.pedagogía en las escuelas de educación cual es el manejo de la
26.discapacidad al interior de la sala de clase, eso por un lado. Ese
27.concepto como te digo que de alguna manera me abrió, me hizo
28.clic para entenderlo de otra manera y eso posteriormente llevado al
29.aula a lo que yo he estado viviendo con los niños ehm, me invitó a
30.ser mucho más tolerante me invitó a desarrollar una serie de otras
31.posibilidades de manejo, y no tan sólo con ese niño discapacitado
32.sino que con los demás también , empezar cómo a descubrir , no
33.cierto, de hecho tengo un libro yo que le llamo el libro rojo que se
34.llama “Escuela de talentos” en que a cada niño de I a III medio voy
35.anotando cual es su talento artístico para hacer un seguimiento de
36.eso aunque el currículum y la escuela no responda a eso, lo estoy
37.diciendo desde mi perspectiva de profesor y entrando en el área

38.chica respecto a lo que es la discapacidad y lo que yo trabajo
39.directamente te diría que, cómo decías tú, qué es lo que pasa
40.conmigo con respecto al trabajo pedagógico que pueda hacer en el
41.aula, es un trabajo relativamente cooperativo en que a ese niño
42.adecuó en el trabajo de cooperación con otros y que otros ... es
43.decir una mutua ... es un co trabajo es una cooperación entre unos
44.y otros para poder llegar a un logro que tenga significado para ese
45.niño, porque muchas veces ellos también se sienten que se les da
46.manga ancha, no cierto, lo que hemos conversado siempre y a su
47.vez también se sienten mal tanto por la manga angosta como por la
48.manga ancha , entonces el trabajo cooperativo dice relación en
49.hacer un trabajo que tenga sentido y significación para el niño que
50.tiene esa discapacidad en que otros que a lo mejor no la tienen , o
51.tienen otras, de alguna manera se establezca una especie de
52.proyecto conjunto digamos, ponte tú, al “nn” en estos días tenía
53.que entregar lo que se llama un portafolio que lo hago en octavo
54.precisamente en ellos ponen todas aquellas cosas que le gustan en
55.artes o en música porque ellos tienen que hacer la electividad en
56.primer medio, entonces para que eso esté de alguna manera
57.reseñado, esté un poco ¿cómo se diría? Pensado, para cuando
58.tengan que decidir, entonces este chico le dije yo porque no
59.trabajaban precisamente con todo el tema de la Teletón que es una
60.cosa cultural y que el la conoce muy bien porque ha estado hace
61.muchos años y que pudieran motivar un poco con el segundo ciclo
62.qué es el trabajo de la Teletón y hacerlo directamente o sea la
63.pedagogía del trabajo, la pedagogía del trabajo es la pedagogía por
64.excelencia de dar significado a los aprendizajes, entonces ahí se
65.engacharon un poco como tres compañeros de él para hacer ese
66.trabajo, entonces el proyecto también de portafolio que es la nota
67.que yo voy a poner, que tiene una orientación no cierto, hacia la
68.electividad de primero medio va a ir por el lado cultural , hablo de

69.arte, hablo de música y hablo de cultura vale decir si has viajado a
70.otro país también eso es cultura.

71. Pero a ti en lo personal, en tu fuero interno qué te genera el trabajar con alumnos con discapacidad en el día a día.

72.Eh, obviamente una suerte como te decía , así como está la
73.discapacidad del alumno, una incapacidad del profesor ¿no? por el
74.manejo técnico, yo sugerí durante mucho tiempo que vinieran los
75.técnicos a hablar con nosotros al respecto y no basta eso sino que
76.tiene que ser como te digo esta ... la pedagogía de la tolerancia ,
77.estamos hablando del brasilero como se llama ... (de Pablo Freire)
78., que habla un poco de eso ; entonces lo que pasa por mi es un poco
79.de impotencia y la necesidad de un gran desafío de estudio al
80.respecto, creo que estamos débiles en eso, muy débiles en lo que es
81.la aceptación.

82. Cuando hablas de débiles te refieres a esta institución en particular o al sistema en general?

83.Al sistema en general , los estándares, no cierto, la pedagogía de
84.los estándares precisamente va en contra de la pedagogía de la
85.tolerancia , entonces y es la paradoja permanente de la educación
86.entre que creamos niños desarrollamos seres humanos , por otro
87.lado ,porque los ponemos a vivir en una sociedad ; el niño que es
88.discapacitado necesita estar integrado a una sociedad , por lo tanto,
89.él lo que más necesita es los estándares , la referencia de sus
90.estándares , pero por otro lado si no lo tratamos como eh, como un
91.factor especial también se va a quedar afuera. Ahora, yendo más a
92.tu pregunta, eh, siento que ...una... como te digo un desafío , una
93.debilidad mía personal de no entender bien los procesos que se...

94.las causas y las características de la discapacidad de cada niño,
95.tener la información de eso y estar preparado para ella. Pero por
96.otro lado me da un gusto poder entrar en lo que es netamente
97.humano o sea, me alegra poder estar en un grupo que es, por la
98.percepción que yo tengo de ellos son ... denotan y muestran mucho
99.más características humanas así como esos niños que son
100.hiperkinéticos con déficit atencional , que se yo, que tienen dos
101.cabezas, cuatro manos... yo le hice clase a Jorge Arthur que fue
102.uno de los primeros en el asunto de la Teletón y me, te fijas, antes
103.que yo entrara en la sala de clases me dijo el inspector “ten
104.cuidado porque te va a muñequear a ti no tú a él, él es más fuerte
105.que tú” y yo tuve ese cuidado digamos y en algún momento me
106.dice “profe yo no puedo hacer este trabajo que usted está pidiendo
107.porque mire”... y me muestra los garfios que él tiene en sus
108.brazos. ¡córtala , agarra el lápiz con la boca lo pones así para tener
109.más firmeza y haces esto! Que es con la boca y con los garfios
110.metálicos y desde ese momento empezó a trabajar con los garfios
111.y el asunto metálico y hasta el día de hoy es pintor y reconocido a
112.nivel internacional por su trabajo artístico.

113. Hay un mandato ministerial que obliga a los centros educativos a incorporar a alumnos con discapacidad independiente de que exista o no un proyecto de integración ¿Qué opinión te merece ese mandato?

114. Eh, yo no se si se tienen opiniones de los mandatos, se obedecen
115.digamos. Yo pienso que hay que desarrollar mucho más la
116.pedagogía, si tú me estas hablando de un mandato, yo no se qué
117.mandato hay en Nueva Zelanda pero se los que están acá en
118.Chile, creo que hay que volver a la revolución del año 65 de las
119.escuelas de educación en Chile , hace falta volver a la pedagogía

120.de 5 años a estudiarse esta hermosa carrera con tiempo y no como
121.desgraciadamente desde el régimen militar empezó a hacerse
122.estos “profes marmicoc” que estudian un año y sacan su
123.pedagogía después de haber estudiado la licenciatura , yo creo que
124.a pedagogía requiere del manejo más bien humano que
125.propiamente disciplinario, los estándares ... tenemos que
126.jugárnosla , yo pienso que en educación y por ende en el país uno
127.tiene que jugarse por una fórmula , de manera que un mandato no
128.me parece a mi; tiene que ser una reflexión , yo creo que en
129.educación los mandatos son diagnósticos altamente científicos y
130.tratados por los autores de educación de ahí emanan, no es cierto,
131.los que podrían ser mandatos para nosotros y aún así son
132.reflexivos , son consultivos; creo que obviamente que la
133.Constitución Política podría señalar de que no a la discriminación,
134.obviamente pero, por otro lado, en arte nosotros sabemos que la
135.discriminación es una de las facultades más importantes del
136.hombre, saber discriminar , saber separar qué cosas están en una
137.categoría y en otra, entonces yo entiendo que no se pueda
138.digamos decir que no a una persona que ... pero también tenemos
139.que saber con que ropa estamos enfrentando ese tipo de problema
140.y yo creo que la ropa en educación hoy en día es muy frágil es
141.una seda es una gasita que está apunto de quebrarse de repente
142.por una falta de valores por una sociedad consumista en la que
143.hemos entrado que es terrible en Chile.

144. ¿Qué opinión te merece que la familia de un niño con discapacidad quiera tener a su hijo en una institución donde no existe un proyecto de integración?

145. Es nuevamente lo mismo, la ignorancia un poco de esa familia la
146. falta de un proyecto de, diría yo, social un proyecto que tenga
147. que ver más que con los colegios con entidades intermedias entre
148. familia y colegio que sean consultores que sean orientadores
149. precisamente de toda esta situación, la misma teletón debería
150. tener un área pedagógica que analice y trabaje con los terapeutas
151. ocupacionales, no es cierto, cuál es la vinculación hacia qué tipo
152. de colegios para reciclar esos niños y llevarlos al lugar que más
153. les corresponda aparte de lo que puedan decir, la educación no es
154. yo creo obviamente la libertad de educación pero pienso que tiene
155. que haber una mayor seriedad en esto en el tratamiento de la
156. orientación de este tema.

157. Con respecto a la institución en que estás inserto ¿qué demandas le harías tú a este colegio en referencia a esos niños?

158. Eh, yo pienso que este colegio ha sido de puertas abiertas y ha
159. sido por un lado un error en algún momento hemos cometido
160. errores, la "nn" se fue llorando de este colegio por no saber
161. leer, el "nn" está desesperado en IV medio con matemáticas,
162. desesperado, no me ha hecho ningún trabajo de arte siendo que es
163. artista, está desesperado, el "nn" casi se mata entrando a este
164. taller porque no hay una rampa y resulta que la ley, como dices tú
165. el mandato, el colegio tomó el mandato de una rampa para las
166. salas de clases, hizo una rampa para las salas de clases y no más,
167. ¿entiendes tú? Entonces el manejo legalista que tenemos acá en
168. Chile para hacer las cosas creo que es propio de un país bastante
169. subdesarrollado al respecto y el colegio debería tener más clara la
170. política de la discriminación, de la integración de los discapacitados.

171. Cuando tú piensas o planificas tu clase incorporas el que estos alumnos están dentro de tu sala de clase?

172. Mi trabajo de arte visuales no tiene mayor complejidad es más

173. bien divergente yo tengo la pedagogía de la creatividad , del

174. manejo un poco de la cosa artística de manera que desde un punto

175. diverjo hacia muchas alternativas y si existen más alternativas

176. mejor y eso a su vez lo tengo que envolver en lo que es proceso

177. evaluativo para poder estandarizarlo y eso lo hacemos

178. conjuntamente con los niños y ahí está el gran proceso de ir

179. poniendo en estas rúbricas evaluación los criterios que incluso

180. emergen de ellos mismos en una conversación en un diálogo de

181. manera que el arte se presta un poco para eso, entonces tengo

182. parte del trabajo artístico es el apoyo a la persona que es distinta ,

183. ¿no? porque precisamente a los creativos se les discrimina.

PROFESOR N° 5

Asignatura: Matemática

Sexo: Masculino

Edad: 61 años

1. ¿Qué experiencias tienes de trabajo en el aula con alumnos con discapacidad ya sea física o sensorial?

2. La experiencia que he tenido de la gente que tiene discapacidad en

3. general ha sido como de gran esfuerzo ¿ya? Por tratar de superar su

4. situación, pero no ha sido el caso de todos porque yo tengo el caso

5. de aquí ¿ya? El caso específico del alumno “nn”

que yo, 6. tanto su familia como él mismo no lo he visto digamos

como muy 7. comprometido por tratar de superar, digamos, su

situación, digamos, 8. de invalidez . Ehhm, de hecho pareciera que se

mal acostumbró a 9.que nosotros le resolviéramos el problema más que resolverlo él

10. ¿ya? Entonces se... ese fue ... hace un par de meses atrás que vino
11.el papá a hablar conmigo precisamente le hacía notar esta situación
12.de que ya “nn” va a tener , digamos, un problema ahora que
13.sale en cuanto a que no , tal vez no está tan preparado para poder
14.de alguna manera enfrentarse al resto del mundo, aquí está ,
15.digamos, en un espacio protegido paro después a partir del próximo
16.año , de enero del próximo año, ya no... eso ya no existe ya, y lo
17.que debería, en realidad, a esta altura haber ocurrido que el “nn”
18.de alguna forma debería haber comenzado ya a desenvolverse solo
19., a tratar de comunicarse con el resto pero él la verdad es que no lo
20.hace en la forma como ya a esta altura yo creo que debería haberlo
21.hecho . Hace poco... bueno una de las cosas que tú misma me
22.escuchaste alguna vez hablar allá abajo es que yo lo que hecho de
23.menos de “nn” es, del año anterior que vengo diciéndolo, es
24.que el no habla, no se comunica , cosa que debería haberlo hecho
25.hace rato porque una es importante que él de alguna manera
26.expresa a pesar de que su lenguaje no sea el lenguaje , digamos,
27.nuestro o normal pero debía de haberse ... debería haber aprendido
28.a comunicarse con el resto, en realidad . Hay ... me he topado con
29.otros casos de niños , me acuerdo que alguna vez he tomado
30.exámenes incluso de validación de estudios y me recuerdo haber
31.tomado un par de veces a niños que eran no videntes y la verdad es
32.que también en la misma situación que decía anteriormente, o sea,
33.personas que con ... hacen mucho esfuerzo por tratar de superar las
34.vallas físicas que tienen , me recuerdo de uno de ellos que llegó
35.con su máquina de brailer a darme la prueba y después, bueno, tuve
36.que tener a alguien que me explicara que es lo que estaba ahí
37.escrito porque la verdad es que no entendía; obviamente que él
38.tenía también un problema que también se me planteó y que yo, o

39.sea, también me di cuenta que era fundamentalmente con la
40.geometría que le costaba poder entender la figura , que se yo ,
41.entonces él tenía ese impedimento pero la parte algebraica , la parte
42.de números se manejaba muy bien , de hecho, fue el que me dio la
43.mejor prueba y que en mi casa incluso guardé sus cartones con los
44.resultados de la prueba y en alguna parte de mi casa deben estar
45.guardados , y eso fundamentalmente , lo que me recuerdo ¿ya?.

46. Y ahora volviendo un poco a la situación de este establecimiento, qué te pasa a ti en lo cotidiano, en la relación cara a cara en el aula con este alumno con discapacidad?

47.A lo que pasa es que aquí no hay, primero no hay reglas claras o
48.sea ese alumno también debería tener reglas donde deberían existir
49.algún tipo de exigencia de parte del colegio con respecto a los
50.avances de los niños. O sea , un niño con discapacidad debe tener
51.un progreso en la situación que él vive , es decir, por ejemplo, el
52.caso específico que tenemos más cerca , deberían haber existido
53.progreso de parte de ... cosas que no se han visto , el colegio
54.tampoco le ha exigido nada , no hay nada , entonces en ese aspecto
55.yo creo que deberían existir algunas exigencias dentro de,
56.obviamente, de los rangos, de las cosas, evidentemente, que estos
57.niños pueden hacer, digamos no se trata de pedirle cosas
58.desmedidas como podrían pedírsela al resto pero simplemente
59.pedirle que de alguna forma estos niños vayan también de alguna
60.manera teniendo una funcionalidad semejante a la del resto porque
61.esa es la manera como en definitiva se van a poder integrar al resto
62.de la sociedad , el resto de la sociedad no va, necesariamente, a
63.acomodarse a ellos.

64. Ahora, cuando hablas de integración ¿qué estás queriendo

decir con eso?

65. Ehm, cuando yo hablo de integración, o sea, estoy entendiendo de
 66.que se... tratando de acercarse tal vez a la normalidad del resto, no
 67.digo que va a ser un 100% de funcionamiento, digamos, como el
 68.resto pero tratando de acercarse , digamos, a la funcionalidad del
 69.resto , ehm, y que no quede digamos, como , en el fondo, siempre
 70.como segregado ¿ya? por la situación en que vive, ehm, y de hecho
 71., en este caso específicamente del que estamos hablando , el
 72.problema de la comunicación ¿ya? debería existir más
 73.comunicación y donde el alumno debería sentir también esa
 74.necesidad de poder expresarse y comunicarse porque esa forma se
 75.va a lograr, digamos, una mayor integración , porque la integración
 76.no es , para mi gusto, algo que llamémoslo normal entre comillas
 77.vamos a tratar de integrar al que es anormal entre comillas ,no, yo
 78.creo que esto es una conjunción de las dos partes en donde por
 79.ambos lados , en realidad, debería existir esa cooperación ,
 80.digamos, mutua para poder hacerla.

81. Ahora, hay un mandato ministerial que nos obliga a insertar a los alumnos con discapacidad independiente que exista o no un proyecto de integración ¿qué opinión te merece ese mandato?

82.Es que la verdad es que de repente hay muchas cosas que son se
 83.supone que existen muchas cosas que vienen, digamos, en ese
 84.sentido de mandato de cosas que yo debería hacer supuestamente
 85.pero que no se hacen , o sea, hay mandatos que tienen que ver, por
 86.ejemplo, y tú que eres profesora de historia con respecto a nuestras
 87.etnias, ehm, que deberían integrarse pero también hemos hecho , a
 88.pesar de que, existen ciertas regulaciones se ha hecho exactamente
 89.lo contrario , es decir, por ejemplo, en lagunas etnias como la

90.mapuche en algunos colegios en el sur se le obligaba a los niños a
91.no hablar en mapuche , entonces esos mandatos son ... de repente
92.están muy bien en el papel ¿ya? En la idea de una persona pero que
93.eso debería de alguna manera concretarse en cosas, en algunas
94.cosas donde no dejar, digamos, como tan a libre disposición de los
95.colegios, hay ciertas cosas que deberían hacerse y hay ciertas
96.regulaciones en lo que yo te estoy diciendo esto de que estos niños
97.de alguna forma deberían participar en algunas actividades que los
98.lleve también a esa integración, no es suficiente con dejarlo en el
99.colegio ¿ya? es como cuando nosotros, por ejemplo, que estamos
100.hablando ahora de la discapacidad y a propósito , digamos, de que
101.ahora que viene la teletón si no fuera por la teletón habría mucha
102.gente que todavía no podría andar en Santiago y de hecho hay
103.muchos lugares en Santiago donde no puede andar ¿ya? , ehm,
104.pero todos sabemos, todos sabemos que cuando el auto tiene, no
105.es cierto, una cruz en su parabrisa que eso significa , digamos, que
106.hay una persona con discapacidad que está manejando pero en
107.muchos , mucha gente hace caso omiso de esa situación, entonces
108.hay ciertas cosas que están, digamos, dentro de la cultura que
109.idealmente deberían funcionar , tener un cierto funcionamiento
110.pero que en la realidad no es así , ehm, idealmente pienso que si
111.debería estar , digamos, la tendencia de que las personas con
112.discapacidad se integraran , digamos, al resto pero eso no siempre
113.es posible , los niños tienen que existir algún grado de ,
114.obviamente, de preparación de , no sé, de ¿cómo explicarte?
115. ayudarle, digamos, a crecer en ciertas habilidades que le permitan
116., digamos, a los chiquillos integrarse al resto de la sociedad
117.porque así, en realidad, dejándolos porque si nada más un niño,
118.digamos, sordo, un niño mudo, un niño no vidente, que se yo,
119.por el hecho mismo que tú dices existe digamos un ordenamiento
120.en cuanto a que debería permitirse la integración, eso no es

121.suficiente para integrarlo. Entonces tiene que existir otras cosas

122. además, ¿ya? .

123. Esas otras cosas, ¿qué podrían ser?

124.Lo que pasa es que podrían ser muchas cosas , en realidad, porque

125.depende de cuál es su incapacidad ,o sea si yo te digo en el caso

126.de, por ejemplo, no se del Jorge Arthur él no tenía problemas en

127.hablar en ver , su problema es más bien de tipo motriz, de hecho

128.hubo que enseñarle uno de sus compañeros, por ejemplo, que

129.tenía que acompañarlo al baño para hacer pichí , entonces eso son

130.ciertas cosas , ciertos condicionamientos que de alguna manera

131.tanto él como el resto tiene que existir un cierto aprendizaje para

132.que se pueda, digamos, vivir dentro de una cierta normalidad

133.dentro de la sala , pero si estamos hablando de otros casos, bueno,

134.obviamente que cada situación amerita , no cierto, un

135.procedimiento que es distinto , porque el día de mañana también

136.podríamos llegar, digamos, a caso de discapacidad de tipo

137.intelectual y si es así, en realidad, yo creo que ninguno de

138.nosotros va a estar en condiciones “de”, a ninguno de nosotros ,

139.de los profesores, se nos ha preparado para esto , entonces son

140.situaciones, digamos que, depende del , de que , cuál es el grado y

141.cual es la incapacidad que tiene, digamos, el muchacho, el niños

142.quien sea, digamos.

143. Desde tu propia experiencia ¿cuáles crees tú que deberían ser esas “preparaciones” o esa capacitación que nosotros deberíamos tener para abordar estas situaciones?

144.Es que, a ver, yo creo que no somos nosotros los especialistas
145.para eso ¿ya?, primero está en un profesor llamémoslo “normal”
146.el transformarse, digamos, en un especialista para tratar, digamos,
147.a ese tipo de niños , por lo tanto, cuando yo hablo de “ciertas
148.capacitación ” que podría tener debería ser capacitaciones
149.específicas para la situación que está viviendo, por ejemplo, ahora
150.mismo con el caso de “nn” , no habría, tal vez costado
151.mucho, el que de alguna forma todos hubiésemos actuado de
152.determinada manera con respecto a él ¿ya? y no, simplemente, en
153.el fondo como lo que muchas veces hacemos los profesores es
154.tratar de resolver el problema colocándole las notas adecuadas ,
155.digamos, para que el niño no haga mayores problemas , o sea, yo
156.creo que eso no resuelve nada que es lo mismo que pasa con los
157.otros niños que tienen evaluación diferenciada que en definitiva
158.se transforma muchas veces en eso, que es tratar de manejar las
159.notas para que, digamos, no tengamos problemas entre comillas.

160. Ahora, cuando evalúas diferenciadamente ¿en qué piensas y qué acciones verdaderamente tú acometes en ese sentido?

161.Bueno, una de las cosas que he hablado más de alguna vez cuando
162.el orientador me dice “mire, este niño, esta niña tiene evaluación
163.diferenciada en matemática”, precisamente la pregunta es cuál es
164.la diferencia que él tiene con respecto a los demás , porque
165.cuando se habla de evaluación diferenciada es porque yo tengo
166.que hacerlo diferente pero tengo que hacerlo diferente en cuanto a
167.algo y mientras no me digan ese algo en definitiva se termina,
168.digamos, lo que ya te decía anteriormente que es tratando de no
169.complicarnos la vida con las notas pero la verdad es que no
170.estamos resolviendo el problema de la evaluación diferenciada
171.porque no se está haciendo la diferencia , entonces lo primero es

172.que es hacer la diferencia con respecto a lo que se está pidiendo
173.pero al mismo tiempo estamos observando más de alguna ocasión
174.que la gente que solicita , que son los especialistas que solicitan la
175.evaluación diferenciada pareciera que tampoco tienen claro que lo
176.que es lo que piden , qué es lo que el niño necesita entonces frente
177.a una cierta dificultad que los alumnos tienen con respecto a una
178.asignatura ¡¡ah!! lo mejor es la evaluación diferenciada pero...
179.diferenciado en qué , y eso yo creo que es un problema que hoy
180.día existe y que no lo veo de fácil solución que tiene que ver con ,
181.fundamentalmente, los especialistas porque hoy día los
182.especialistas, bueno, en algunos casos son médicos , los médicos
183.no es su especialidad , digamos, el terreno de la educación y los
184.que estarían dentro de este ámbito deberían ser las personas que
185.tienen, digamos, algún grado de preparación específica respecto
186.de la evaluación diferenciada o psicopedagogía o algo por el
187.estilo pero la psicopedagogía o todo lo que tiene que ver con la
188.educación diferencial fundamentalmente pareciera que está
189.enfocado al ámbito de los niños pero no ya en el ámbito de la
190.media porque si uno va buscando , en realidad, la información que
191.existe incluso la bibliografía que existe todo está encauzado hacia
192.los niños pero ya cuando el niño se transformó en adolescente nos
193.encontramos con que los especialistas parecen que desaparecen
194.porque ya no tienen respuestas entonces en lo que a mi me
195.corresponde que es trabajar con los niños ya más grandes la
196.verdad es que no hay claridad y no hay en algunos casos, por
197.ejemplo, hemos llegado a un acuerdo de que a determinados niños
198.se le debe dar más tiempo para poder hacer la prueba , que a
199.determinados niños se le debe sacar del contexto del resto para
200.estar en un ambiente, tal vez más tranquilo, con menos ansiedad
201.digamos para poder resolver , pero tampoco desde, la verdad es
202.que lo tengo tan claro de que siempre necesariamente sea así

203.¿ya? y en definitiva hay algunos chiquillos que de repente yo creo
 204.que les queda la sensación de que en el fondo tampoco nosotros
 205.sabemos qué hacer con ellos y ellos tampoco saben a ciencia
 206.cierta qué es lo que necesitan en realidad , entonces de repente ,
 207.claro, nos piden efectivamente que les demos más tiempo pero
 208.también dentro de un contexto que a veces , cuando estamos
 209.tomando, por ejemplo, controles, pruebas eso no siempre es
 210.posible , o sea, si yo estoy tomando prueba a las dos y media de la
 211.tarde, en la última hora de clase ¿quién se queda con ese niño? el
 212.colegio no tiene respuesta para eso , entonces todo lo que es ,
 213.llamemos ideal, de repente fracasa frente a la realidad que nos
 toca vivir .

214. Frente a esa falta de claridad sistémica y que finalmente implica que nosotros tengamos que actuar y reaccionar de determinada manera en el aula ¿qué sientes tú frente a eso, qué te pasa a ti con eso?

215.Bueno, yo siento en realidad que lo primero que se me viene a mi
 216.es que es una carga más ¿ya?, o sea, dentro de las cosas que hoy
 217.día de repente tenemos que hacer y tenemos en el terreno donde
 218.tenemos que actuar, que sé yo, y organizar y planificar, etc, es una
 219.carga más , es una carga más que no tiene ninguna compensación
 220.porque la verdad es que si efectivamente existiera, digamos, como
 221.un criterio , como el sistema ,digamos, tuviera el criterio de que
 222.efectivamente estos niños hay que ayudarle y hay que darles
 223.ciertas facilidades la verdad es que esto no puede ser unilateral en
 224.el sentido de que sí , “hay que darles facilidades pero usted
 225.arrégleselas como pueda” o sea “yo no le voy a dar más tiempo,
 226.no le voy a pagar más por este trabajo no voy ha...” o sea el
 227.sistema renuncia a todas las otras cosas adicionales que se supone

228.que conlleva una decisión de ese tipo , y en ese aspecto
229.difícilmente creo que el sistema va a cambiar , o sea, todo esto en
230.la mayor parte de los casos funciona por voluntarismo de los
231.profesores porque de repente, a lo mejor nos sentimos más o
232.menos comprometidos con alguna situación en particular pero no
233.es algo que el sistema o la institución tome efectivamente como
234.tal , o sea, las instituciones normalmente se lavan las manos en
235.esto porque no hay absolutamente nada que aporte la institución
236.al respecto, o sea, en el caso nuestro específicamente todas las
237.cosas que se nos piden no hay absolutamente nada , de nada, de
238.nada que el colegio , digamos, ponga de su parte para que esto se
239.resuelva y entonces, frente, por ejemplo, cuando de repente
240.escuchamos que , no se, en algún ciclo de básica existen, no se, un
241.10%, un 15% un 20% de niños con evaluación diferenciada los
242.profesores tendrán que arreglárselas dentro de la sala de clase
243.pero el colegio no está colocando nada y esos profesores que
244.están trabajando con ese porcentaje de evaluación diferenciada
245.dentro de la sala de clases obviamente que necesitan algo más que
246.simplemente se les diga que a esos niños , que sé yo 5 , 7 u 8
247.niños tienen que tener evaluación diferenciada , hay algo más que
248.tiene que hacer un profesor y en este momento, en general, no se
249.hace y no solamente en este colegio.

250. Cuando planificas tus clases, en términos del desarrollo, de la evaluación, de las estrategias de aprendizaje ¿cómo incorporas el hecho de que tienes a estos alumnos dentro del aula ?

251. Bueno, es que ahí yo tengo otro problema que es que estos niños
252. que eventualmente llegan a los cursos superiores con evaluación
253. diferenciada son niños que en definitiva van a caer dentro de las
254. mismas reglas del juego que el resto, ellos no tienen ninguna
255. evaluación diferenciada al término de su vida escolar es decir,
256. ellos van a dar una PSU igual que el resto van a entrar en la
257. universidad si es que entra igual que el resto y dentro de la
258. universidad se le va a exigir igual que el resto, ellos cuando salen
259. de aquí dejan de tener evaluación diferenciada entonces la
260. verdad es que el primer problema que uno se topa es que si yo
261. voy a hacer diferencia y voy hacerle entre comillas la vida más
262. fácil al alumno por tener evaluación diferenciada el problema es
263. que yo no le estoy haciendo un favor.

264. Sabemos que la evaluación diferenciada es un paraguas muy amplio y que cubre desde un déficit atencional leve hasta una sordera profunda. Pensando básicamente en este niño con discapacidad ...

265. Perdona, en ese paraguas que es tan grande la verdad es que yo
266. creo que son muchos más de los que dicen ser ¿ya? esto es como
267. la frase que está en los manicomios “somos todos los que estamos
268. pero no estamos todos los que somos” y la verdad es que en esto
269. no están todos los que son porque entre tú y yo hay algún grado
270. de algo en el cual existe algún déficit en ti en mi pero
271. normalmente no se toma en cuenta y no se toma en cuenta porque
272. en realidad son a lo mejor, leve o déficit que nosotros de alguna
273. manera hemos aprendido a superarlo, pero en el caso de muchas
274. otras personas la verdad es que además está esta situación de que
275. nadie le enseña que tiene que ver con lo que te estaba diciendo al
276. comienzo, como que nadie le enseña a superar ciertas cosas

277.entonces un niño por, ejemplo, que tiene evaluación diferenciada,
278.por ejemplo, en el caso de la asignatura típica que es la de inglés
279.sale de aquí y afuera tiene que arreglárselas con el idioma y de
280.alguna manera lo tiene que hacer porque no existe nada afuera
281.que le permita digamos protegerse bajo el paraguía , porque ya no
282.existe ninguna regulación al respecto y en el mundo de afuera se
283.va a encontrar donde lo hace o no lo hace pero si no lo hace en
284.realidad no va a poder lograr a lo mejor lo que él espera lograr.

285. O sea, desde esa perspectiva, por lo tanto, tendríamos una sala de clase con 40 problemáticas distintas y dentro de esas una que a lo mejor podría tener comillas un grado mayor de dificultad como podría ser el caso de un niño con hipoacusia. Ahora, pensando en esa diversidad de personas que hay dentro del aula ¿cómo aboradas tú la planificación de tus prácticas pedagógicas partiendo de la base de que tienes esas 40 personas y además tienes a esta persona con esta discapacidad sensorial severa?

286.Bueno, yo ya te plantié que en el fondo el curso ya terminales, no
287.tiene ya mucho sentido el como hacer una gran diferencia con
288.respecto a él porque la verdad es que si yo hago una gran
289.diferencia con respecto a él en el fondo no le estoy haciendo un
290.favor , al contrario lo estoy perjudicando , entonces lo que
291.normalmente uno ... o sea yo creo que debería hacer en el fondo
292.es como dentro de la planificación y dentro, en realidad más bien
293.del trabajo en aula buscar los momentos que talvez donde con esa
294.persona a lo mejor poder de alguna manera trabajar o ayudarlo
295.pero eso tampoco se puede hacer en un 100% porque nosotros en
296.realidad nos debemos a 40 y no nos debemos a 1 , porque en esto
297.también existen , de repente, criterios en los cuales se nos pide
298.también a los profesores que no solamente nos preocupemos de

299. estos niños también nos tenemos que preocupar por los niños
300. aventajados ; entonces en el fondo es como... tenemos que jugar
301. al ping pong “tirar pa lla tirar pa ca” entonces al final la verdad es
302. que los profesores debemos terminar como , no sé po, haciendo
303. ciertos malabarismos para poder de alguna manera congeniar con
304. toda esa gama de posibilidades que tenemos dentro de una sala de
305. clase y la verdad es que en el caso específico de las situaciones
306. que aquí me han tocado vivir es que han sido, digamos, de dulce y
307. de agras ; hace muchos años atrás una mamá cuando en un día
308. como hoy , que hoy día hay graduación cuando después de la
309. graduación cuando uno se da los abrazos, etc, etc una mamá se
310. me acercó me dio las gracias , se puso a llorar y dentro de las
311. cosas que me explicó es que ella me decía que nunca habría
312. pensado 10 años antes que su hijo iba a ser posible que terminara
313. su enseñanza media porque su hijo era autista cosa que yo nunca
314. supe. O sea hay niños que efectivamente con el apoyo de la
315. familia logran superar sus dificultades y hay otros como en este
316. caso que se quedan, en el fondo, pegados en esa dificultad.

317. ¿Qué opinión te merece el tema de la familia, que una familia quiera tener a su hijo en una institución como esta?

318. Bueno, obviamente está la libertad de poder, de decisión de la
319. familia con respecto a lo que quiere hacer con respecto a sus hijos
320. pero yo honradamente creo que las familias tienen que aprender a
321. optar y no simplemente empecinarse por tratar de que su hijo sean
322. como “normalitos” ¿ya? entender en realidad que de repente la
323. familia no todos en realidad tienen las mismas capacidades o
324. tienen las mismas posibilidades de poder desarrollarse o que
325. necesitan de repente más tiempo para poder llegar a cierto nivel
326. de desarrollo y en eso yo creo que la familia a veces se equivoca y

327.no lo hacen bien porque pienso que además creen que es
328.suficiente con que colocarlo tal vez al niño en un colegio normal
329.que eso le va , digamos, a ayudar a resolver el problema; si no hay
330.de por medio también un trabajo de ellos como familia, la verdad
331.es que el problema no necesariamente se va a superar por el hecho
332.de que está en un ambiente normal . eso nos pasa digamos en
333.varios ámbitos, que tiene que ver incluso con los intereses de
334.algunos chiquillos, en la actualidad tú tienes alumnos en tu curso
335.que tienen claramente unos intereses definidos que no están en
336.este colegio pero las familias deciden mantenerlos en este colegio
337.a pesar de la grandes dificultades que tienen , en circunstancias
338.que si estuvieran, digamos, en otros lugares , en otros ambientes
339.más apropiado a los intereses de ellos probablemente tendrían,
340.serían mucho más felices , lo harían mucho mejor y no tendrían
341.que estar sufriendo muchos de los problemas que en este colegio
342.algunos niños les toca sufrir.

343. Frente a la institución ¿qué demandas le harías tú al centro educativo en términos de la incorporación de estos alumnos al aula?

344.Bueno, lo que ya te decía anteriormente, yo creo que las
345.instituciones tienen que en el fondo ponerse los pantalones
346.asumiendo las responsabilidades que les corresponde , o sea, no
347.es suficiente con que, no sé po, nosotros vemos a un niño que
348.anda en silla de ruedas y no es suficiente con que le hagan una
349.rampa para poder subir al segundo piso o donde sea, digamos, yo
350.creo que es más que eso y donde el colegio obviamente que tiene
351.algunos otros elementos donde tiene además o debería tener
352.especialistas que de alguna manera deberían ayudar a estos
353.chiquillos , o sea, por ejemplo, con el mismo caso cuando

354.nosotros estábamos hablando hace una rato atrás de evaluación
355.diferenciada , si nosotros nos preguntamos cuáles son los
356.especialistas que la institución tiene para ayudar a esos niños con
357.evaluación diferenciada , no hay po, y yo creo que ahí es donde el
358.colegio, si está observando que el porcentaje de evaluación
359.diferenciada va en aumento obviamente que como institución
360.tiene que colocar algunos otros elementos más para poder ayudar
361.a esos niños y eso significa probablemente tener, no se po, a un
362.psicopedagogo , un fonoaudiólogo , no se , dependiendo,
363.digamos, de la situación que amerite por los casos que existen de
364.tal manera que los colegios tienen que asumir, digamos, esos
365.costos, entre comillas, de esa situación.

366. Desde una perspectiva curricular, ¿cómo crees que se debería abordar el tener alumnos con discapacidad en el aula?

367.Es que la pregunta es si en el currículo existe, digamos, o está
368.tomada en cuenta la discapacidad ... bueno, volvemos otra vez a
369.lo que estábamos hablando al comienzo que es existen mandatos,
370.decretos, leyes pueden existir pero mientras eso no se aterrice en
371.cosas concretas la verdad es que sigue siendo palabra muerta
372.entonces lo deja al voluntarismo de los profesores, de buena
373.voluntad, lo digo en el fondo como voluntarismo queda al arbitrio
374.de cada uno de nosotros, el tener la buena voluntad para hacer
375.distintas cosas.

PROFESOR N ° 6

Asignatura: Historia

Sexo: Masculino

Edad: 49 años

1. ¿Qué sentido le otorgas tú a tu trabajo pedagógico en el aula, teniendo dentro de tus alumnos jóvenes con discapacidad física en un colegio como éste donde no existe un proyecto de integración?

2. Mm. Bueno, de partida, en las situaciones que me ha tocado enfrentar de
 3. alumnos con discapacidad física, son muy pocas. Yo estoy haciendo memoria y
 4. recuerdo dos: (nombra el apellido del alumno), que tu no lo conociste y que no
 5. alcanzó a llegar a la media y la situación de (nombra apellido de alumno). Eh,
 6. qué sentido le doy yo, o sea, haber, yo... trato de... va haber integración, pasa
 7. por... puedo estar en un error, en tratar de no marcar diferencias, en no hacer
 8. diferencia ni positivas ni negativas. Ahora, yo parto de la base que la persona
 9. con discapacidad se encarga, de alguna manera, de suplir lo que, la
 10. discapacidad que tiene, o lo que le falta, se conseguirá los apuntes, habrá
 11. algún compañero de buena voluntad que le coopera para las cosas que yo
 12. termino haciendo mi clase honestamente igual como que si estuviera con
 13. cualquier alumno, pero, eh, el caso puntual... el chico en cuestión, la cosa es
 14. diferente. El último tiempo he notado que él no coopera, sencillamente se está
 15. marginando, él no está prestando atención, él sencillamente está esperando
 16. que uno le haga algún tipo de concesión especial, lo cual no debiera ser a
 17. través de, incluso, email que manda, que nos manda particularmente a mí, eh,
 18. para que le de otra alternativa o le de otro tipo de evaluación, a sugerencia de la
 19. Fundación a la cual pertenece, la Fundación (nombra la institución). Eso es, yo
 20. te digo honestamente pienso que uno no debiera, en sus prácticas
 21. pedagógicas tener consideraciones especiales, ya, porque, eh, la gracias de
 22. todo esto como yo lo he visto en mi experiencia, cuando la persona es
 23. discapacitada, a pesar de su falta de alguna facultad logra suplirla, obviamente,
 24. cuando la persona con discapacidad se acerca a uno y le plantea una situación
 25. puntual, uno tiene la mejor voluntad y el sentido común para, sin ser injusto con
 26. el resto del curso, también favorecer a o ayudar, no favorecer, sino que ayudar
 27. a la persona con discapacidad.

28. ¿Qué opinión te merece el que estén insertos en nuestra realidad estos estudiantes?

29. Bueno, una cosa compleja que pasa, más que nada, por la determinación de
 30. la familia, más que por uno porque resulta que son los padres, en este caso, de

31. los alumnos los que tienen que evaluar junto con especialistas y el niño que es
32. el centro de la determinación, verdad, si acaso tienen las herramientas como
33. para enfrentar un medio como el que les toca, por ejemplo, enfrentar en este
34. colegio. Si la respuesta es si, el chico tiene las herramientas, tiene la forma
35. como enfrentarlo, bueno, eh, hay que llevarlo a la práctica, me entiendes,
36. entonces, yo pienso que eso de la integración tiene la limitante que cuando ya
37. el profesor tiene que empezar a pensar una forma diferente de tratar los
38. contenidos, ya estamos en una educación especial, estamos en un contexto
39. especial que no es precisamente integración, para mi la integración es para que
40. el chico que, a pesar pero siendo, obviamente, la limitante, verdad, está
41. dispuesto a estar junto con el resto de sus compañeros, es como el chico que, a
42. pesar de ser no vidente, él también se atreve y juega a la pichanga junto con
43. sus compañeros; ahora cómo, bueno, le harán el pase, le colocarán una
44. campaña a la pelota, pero él, de alguna manera, se integra al, a su grupo
45. curso y su grupo curso como que no notara la diferencia que existe en el
individuo.

46. Ahora, hay un mandato ministerial, hace ya algunos años, que indica que colegios como éste de educación regular incorporen a estos alumnos dentro del aula, ¿qué opinión te merece a ti este mandato?.

47. Que es bonito verlo desde un gabinete con un discurso bien, eh, bien
48. populista si se quiere, pero en la práctica hay que sopesar especialmente en
49. qué medida un colegio sin programas especiales para educación especial para
50. chicos con discapacidad, pueda resultar amigable para un chico que tiene
51. limitantes, que tiene limitaciones, perdón. Ahí donde habría que verlo. Yo
52. pienso que la intención es muy buena pero en la práctica hay casos y casos, yo
53. creo que no hay cosa más, eh, dignificante que un chico con discapacidad que,
54. por decir, yo salí adelante a pesar de mi dificultad, a pesar de que es un colegio
55. normal y aquí estoy, tengo mi título, tengo mi licencia, tengo mi diploma que me
56. acredita que yo tengo la, toda la, he pasado todas las pruebas, que todos mis
57. compañeros, a pesar de mis limitaciones yo pude salir adelante. Yo creo que
58. eso dignifica a la persona que está con una discapacidad, porque, sino, es
59. falsear las cosas, o sea, si por el hecho de que tiene discapacidad vamos a
60. estar rebajando en todo la, la, los estándares o las metas o los objetivos a
61. conseguir, nos estamos engañando. Ahora, obviamente, a un chico con
62. poliomielitis, no sé, voy a inventar algo, no le voy a exigir que practique cien

63. metros planos, o sea, sería una estupidez grosera. Pero si un chico que tenga
 64. problemas, por ejemplo, de audición o problema de lenguaje o problema de
 65. visión, perfectamente bien existe hoy día la tecnología, los medios y ellos,
 66. particularmente, lo manejan muy bien para que pueda asistir a una clase, seguir
 67. la explicación o conseguirse los apuntes, estudiar, trabajar los contenidos,
 68. volviendo a nivel de contexto, verdad, de lo que me a tocado vivir como profesor
 69. y también como compañero. Yo recuerdo un caso de un chico no vidente que
 70. tenía de compañero en la universidad y, bueno, lo último que nosotros
 71. reflexionamos con él era que era no vidente, o sea, que él era uno más del lote
 72. y salvo que usaba un bastón para no chocar contra los árboles del Pedagógico,
 73. no había otra diferencia, para todo el resto éramos iguales, me entiendes. Yo
 74. creo que ahí es donde se cumple realmente la integración.

75. Ahora, ¿qué significado le otorgas tú al hecho de que una familia quiera mantener, o quiera incorporar, en este colegio a alumnos con discapacidad física?.

76. Yo, bueno, eh, lo puedo entender en lo humano, lo familiar. Si yo estuviera
 77. en el lugar de ellos, probablemente actuaría de la misma forma con un hijo mío
 78. que tuviese discapacidad, o sea, me gustaría que reciban la misma educación,
 79. un mismo trato y siguieran lo mismo que el resto de mis hijos sanos, eh, pero
 80. tiene que pasar también por una profunda y honesta reflexión por parte de la
 81. familia si, acaso, realmente es o no es conveniente, ah, puntualmente yo creo
 82. que el caso en cuestión, yo creo que ahí se ha pecado un poquito de ser muy
 83. obstinado en la idea que el chico continúe acá en el colegio. Yo, en su momento
 84. me lo preguntaron y, incluso siempre lo pensé, que iba a llegar hasta octavo.
 85. Ahora, ha seguido adelante. Entiendo que, o quiero entender porque no sé bien
 86. que, probablemente en otras áreas que no es la mía, el chico tiene mayores
 87. habilidades y se destaca más en la parte científico matemática, no sé, ah, no
 88. sé, estoy, porque lo que es la parte, por ejemplo, eh, desarrollo en la expresión
 89. escrita, nulo, o sea, no hay manera de sacarle que escriba más allá de su
 90. nombre, entonces eso me tiene complicado. De hecho, lo tengo sin nota.

91. ¿Y te complica por qué?, o ¿cuáles son las complicaciones verdaderas o prácticas que te genera esta situación?.

92. Por que, honestamente, veo un poco, una poca, un bajo compromiso por

93. parte del susodicho en su desempeño, al menos, en mi asignatura. Será que,
94. tal vez, en la básica le dí muchas facilidades, lo malcrié en ese sentido y él está
95. esperando lo mismo ahora, pero yo veo que, particularmente, en los últimos
96. años, tercero y cuarto, este chico, eh, no, no presta atención, no se
97. compromete, no hay mayor interés, no hay tampoco eso que hacía antes que
98. se conseguía o trabajaba en concomitancia con otro compañero para que le
99. prestara sus apuntes, para que se preocupara; ahora, sencillamente, él, si no
100. tiene una prueba que sea de selección múltiple, donde su trabajo sea sólo
101. leer, cerrar en un círculo la alternativa que él estime correcta, no hace
102. absolutamente nada, nada

103. Ahora, frente a la evaluación, ¿qué criterio, de qué manera tú lo estás evaluando a él?.

104. Ya, eh. Te digo, no lo he evaluado. En este momento, justamente estoy
105. esperando ver un poquito más de interés de él para que se acerque, en algún
106. momento voy a tener que evaluarlo y, probablemente me va a tener que hacer
107. una evaluación muy, mmm, como decirte, muy de buena voluntad más que
108. nada que apruebe con un cuatro, a pesar de que no debiera ser.

109. Y esa buena voluntad, ¿qué significa en términos concretos?.

110. Darle, por ejemplo, la posibilidad de que haga un trabajo, que presente un
111. trabajo de investigación, el cual se le calificaría con la nota para promoverlo, lo
112. cual, eh, he hecho en años anteriores, ya.

113. ¿Y qué sensación te queda a tí?.

114. Muy mala, porque no es la forma, no debiera ser, o sea, eh, quiero pensar
115. que, por último no sé, eh, mejor que sea así porque, de lo contrario, tendría
116. que reprobalo y la reprobación sería al final muy perjudicial para él.

117. Y ahora en términos de tus clases, ¿cómo las piensas sabiendo que tienes a estos alumnos dentro del aula?.

118. De este alumno dentro del aula...

119. O de este alumno...

120. Eh, te debo ser honesto, la clase no la pienso en función de él, ya, porque,

121. te insisto, para mí la integración pasa justamente por tener este chico y ahí yo,

122. le exijo a él que tiene que tener una suerte de, aproximarse, de, de pedir un

123. poco más y de cooperar más en la clase, ya.

124. Y en este contexto, ¿cuáles podrían ser tus demandas, por ejemplo, a nivel de colegio, o tienes alguna demanda, a lo mejor pensada?.

125. A: Si claro, claro. Una demanda básica sería tener una postura más clara con

126. respecto a situaciones como la que se ha presentado con este chico, que de

127. alguna manera se han, estén dentro, clarito de los procedimientos que

128. debiéramos seguir, ah, como se está haciendo ahora, recién ahora, con la

129. educación diferencial porque también eso con la evaluación diferenciada,

130. porque eso también es todo un tema. Yo creo que es mucho más transversal

131. que este caso puntual de este niño con problema de audición. Eh, el

132. compromiso es que él, eh, preste atención a la clase, el compromiso es que él

133. lea los mismos materiales que le entrego al resto de sus compañeros y, me

134. consta que lo hace, el problema es que, la cosa puntual se presenta, o el

135. problema puntual se presenta por el instrumento de evaluación. Cuando el

136. instrumento de evaluación es una prueba de selección múltiple, no hay mayor

137. problema y él pasa prácticamente dentro de la media del curso, pero cuando la

138. evaluación es de desarrollo, ahí es donde se crea el conflicto, él no, no,

139. sencillamente no hace nada, entrega la prueba en blanco. Entrega la prueba

140. en blanco justamente por lo que yo te digo, o sea, siempre con la mamá he

141. sido bien tolerante, escucharla y quedar con que, por último si le va mal en la

142. prueba, darle una segunda posibilidad, pero eso fue en la básica. Ha sido

143. ahora en tercero, o sea fue el año pasado en tercero, ahora seguimos con la

144. misma situación en cuarto, entonces, te digo, no soy yo quien tiene que hacer

145. esto parelé, es una cosa de colegio y, con respecto a las demandas, como te

146. digo, la demanda número uno sería que el colegio tuviera muy claro con

147. respecto a cómo proceder en estos casos y, la segunda demanda sería, que

148. tuviéramos un especialista, realmente un especialista puertas adentro o, por lo

149. menos, que fuera uno de los nuestros que lo viera un par de veces en la

150. semana para que nos diera lineamientos bien claritos con respecto a cómo

151. hacerlo y no como lo ha hecho hasta ahora improvisando.

152. Te quiero agradecer la gentileza de haberme dado esta entrevista.

153. no, de nada, al contrario pienso que tratar estos temas son súper importantes

154 para mi, piensa tú, ¿te acuerdas que te conté que mi papá sufrió un accidente

155. en moto y perdió un brazo y una pierna?... y bueno él hacía una vida normal y

156. activa mejor que tú y yo juntos.

PROFESOR N ° 7

Asignatura: Tecnología

Sexo: Masculino

Edad: 39 años

1. ¿Cuéntame cómo te sientes dentro del aula en relación a la presencia de alumnos con discapacidad?

2.Estoy trabajando con el “nn” s un alumno que está en 3.primer medio , él se moviliza para todos lados en silla de rueda,
 4.básicamente la relación que yo tengo con él o la relación que yo
 5.trato de establecer con él es... lo trato exactamente igual como todos
 6.los demás no hay ningún impedimento ni ningún trato especial ni
 7.nada , no olvidándome que es un alumno que es más lento para los
 8.desplazamientos , que va a llegar más tarde que no se puede mover
 9.mucho por la sala , que no... que hay muchas cosas de movimiento
 10.que no puede hacer , pero en general trato de no hacer esa
 11.diferenciación de que él está en una silla de ruedas, hoy día, ponte
 12.tú, sin ir más lejos venía con frío él , él venía con mucho frío y
 13.venía tomando las ruedas ¿cierto? y se venía desplazando una parte
 14.que es metálica de la rueda , entonces yo le decía “pero ponte
 15.guantes” le decía yo , pero de una manera así como súper normal ,
 16.digamos, no “oye tú que andai en tu silla de ruedas , que andai
 17.agarrando ese fierro deberiai tener guantes” ,no, o sea, profe, me
 18.dijo, tengo frío , pero usa guantes porque esa cuestión debe ser

19. helada ¿cachai? Eso básicamente es el punto.

20. ¿En algún minuto tú tuviste a uno de estos chicos sordos?

21. Si, tengo en séptimo básico al “nn” que tiene grave

22. sordera , al principio él nos pasaba un micrófono que nosotros

23. debíamos colgarnos para que él pudiera escuchar , pero al parecer

24. el tema del micrófono se le hizo complicado a él y se nos hacía

25. complicado a nosotros también en el tema de que de repente se nos

26. olvidaba que teníamos un micrófono y de repente pasaba algún

27. colega , que se yo, y uno le hace preguntas o le hace algún

28. comentario al colega y él otro estaba escuchando toda la conversa.

29. Yo tuve también hace un par de años atrás a uno de los niños

30. Santamaría que tenía dificultades auditivas y la idea también era ,

31. justamente, el trato exactamente igual que a todo el resto ,

32. conciente de la dificultad auditiva , conciente de que de repente hay

33. algunas cosas que no las entiende y que hay que explicarlas más o

34. que hay que ejemplificarla o que hay que dibujarlas o que hay que

35. actuarla de repente conciente de todo eso pero tratar de , tratar de

36. que él como está inserto en un colegio entre comillas normal

37. también tenga el mismo trato que tiene el resto.

38. ¿Qué te pasa a ti cuando tú te relacionas con estos alumnos?

¿qué sentimientos o pensamientos te afloran?

39. A ver, honestamente como yo uso lentes y tengo una dificultad

40. visual también ehh, la verdad es que no hay como ninguna

41. sensación como especial de por medio, o sea, si hay una mala

42. conducta y que esa mala conducta hay que hacer una anotación , la

43. anotación va o si el trabajo está mal hecho se le dice o se le califica

44. como corresponde pero no hay como un trato especial o un

45.miramiento especial por el hecho de tener alguna algún grado de

46.dificultad , no, no existe, no.

47. Hay un mandato del ministerio que dice que todos los establecimientos educativos aunque no tengan proyecto de integración deben recibir alumnos discapacitados ¿qué opinas tú?

48.A ver, yo creo que en ese sentido la teoría y me merece mucho

49.respeto la gente que se dedica a la investigación y todo el cuento,

50.pero otra cosa es la sala de clase , ehh hasta el momento en lo

51.personal no he tenido problemas con problemas de integración de

52.los alumnos que tenemos ehh no sé si algún otro tipo de

53.dificultades pueda traer alguna complicación amén de todo esto

54.decir que yo trabajé durante tres años en un colegio que se llamaba

55.El “nn” que era un colegio para niños con déficit múltiples pero

56.que se definía como colegio normal, entonces daban PSU y todo el

57.cuento pero no les iba muy bien y ahí lo que se pedía era

58.justamente lo mismo que te he relatado, o sea, de que se trabajara

59.de manera normal con ellos y que no fuese eso un impedimento o

60.una traba para el docente, muchas veces es uno el que se pone la

61.traba y los chiquillos no , cómo se llama, no toman en cuenta eso, o

62.sea, ellos quieren ser aceptados y tratados como todo el resto y al

63.establecer algún trato especial también como que uno crea una

64.cierta distancia con el curso, la relación con el curso se pone media

complicada.

65.¿Cuándo tú planificas tu clase cómo incorporas el hecho de que estos alumnos están dentro del aula

66.Es que desde la génesis como te digo no lo cuestiono, a lo mejor

67.como te decía recién volver a explicar , a lo mejor aceptar que me
68.hagan más preguntas de lo necesario , a lo mejor ir a su puesto de
69.trabajo más veces que a los otros para ver como va la progresión y
70.en qué se está equivocando, pero así como un trato especial ... pero
71.que tampoco tengo la formación entonces no podría , digamos, en
72.algún minuto establecer algún parámetro de distinción si tampoco
73.se cómo hacerlo, digamos, no ... tampoco existe una unidad que
74.coordine este tipo de situaciones al interior del colegio y en general
75.al interior de los colegios , cuando no tienen programas de
76.orientación de integración claro, digamos, entonces yo creo que va
77.más básicamente va a la buena onda de cada uno.

78. Y esa buena onda ¿en qué hechos concretos se traduce dentro del aula?

79.Mayor atención , visitar más veces el puesto de trabajo , explicar
80.más veces , preparar material gráfico para todo el curso que a lo
81.mejor no estaba contemplado como una explicación si podía servir
82.pero preparar un material gráfico para todo el curso para no generar
83.distinciones , tratar que la globalidad todos se sientan iguales y
84.todos puedan entender digamos; pero si hay una ... pero si existe
85.como un ... como la intención de estar un poquito más atento de lo
86.normal, digamos, con este tipo de situaciones ¿me entendí? con
87.este tipo de casos.

88. Cómo evalúas tú a estos alumnos ¿hay algún tipo de distinción?

89.Bueno, a mi me pasa , bien en lo personal me pasa algo muy

90.particular que a mi me llega o me llegó hace poco días atrás una
91.lista de los alumnos que tenían evaluación diferenciada en los
92.cuales hay dos alumnos que tienen dificultades motoras
93.importantes que son de octavo básico , pero en el normal de las
94.clases , en el desarrollo de las clases en el desarrollo del trabajo
95.con el día a día , en la interacción que tengo con los chiquillos yo
96.no lo evidencio , ehh y en que además después en enseñanza media
97., los alumnos los estudiantes tienen la opción de desarrollar
98.proyectos que mejor le acomoden , entonces ellos se van adaptando
99.digamos a los requerimientos de lo que se va haciendo , no hay una
100.estructura como demasiado rígida en ese sentido , yo podría decir
101.con mucha humildad y con mucha honestidad que , en general, la
102.generalidad de los alumnos se siente bien en la asignatura , se
103.siente acogido se siente escuchado , siente que sus logros tienen
104.recompensa y se esfuerzan por ello.

105. Y dentro del contexto de este colegio ¿qué limitancias o qué elementos a favor tú ves en cuanto a tener a estos alumnos dentro del aula?

106.Ehh, el tema de las recetas para hacer queque a mi nunca me han
107.gustado pero ehh, de repente uno en la dinámica de la jefatura en
108.la dinámica de la orientación de repente tiende un poco no ha
109.ejemplificar pero a, cómo se llama, a tratar de ir potenciando al
110.resto del grupo con alguna actitud o con el mismo esfuerzo que
111.estos alumnos hacen por venir , de repente, ponte tú hay algunos
112.que se sienten que están como desmotivados , que no quieren más
113.y uno en la conversación , en el íntimo de repente dice “pero
114.pucha, mira aquí mucha gente tiene problemas , mucha gente
115.tiene impedimento para venir y sin embargo, viene igual, sin
116.embargo hace las cosas igual y cómo tú que no tení visualmente

117.ningún problema no lo querí hacer” , digamos , es como eso .

118. ¿Qué opinión te merece el hecho de que una familia quiera tener a su hijo en un establecimiento sin proyecto de integración?

119.Es súper respetable pero también hay que ver el tipo de colegio, o
 120.sea, si al año o a los dos años yo veo que mi hijo lo está pasando
 121.más mal que bien tengo que buscar otra alternativa, o sea, todos
 122.quisiéramos de manera ideal que nuestros hijos estuvieran en el
 123.mejor colegio pero de repente no, de repente no se da esa
 124.posibilidad y hay que ser realista también , ehh como te digo
 125.respetable pero también hay que aterrizar un poco en cuanto a
 126.lo que uno quiere y en cuanto a lo que los niños son capaces de
 dar.

127. Ahora, tú en algún minuto hablaste de la integración, del concepto de integración ¿qué entiendes tú por integración?

128.A ver, yo creo que , yo creo que integrar así como marcar la
 129.diferencia entre *si ya hoy día vamos a trabajar con* yo creo que el
 130.concepto debiera ser un concepto invisible dentro de lo es el
 131.trabajo , o sea, uno no debiera intencionar que esta gente , que la
 132.gente que tiene alguna dificultad se acerque a trabajar con
 133.nosotros o “que rico que está trabajando con nosotros” o sea, ehh,
 134.yo creo que parte por el hecho de que , de que ehh de que la gente
 135.por el hecho de estar acá quiere ser tratado como todos los que
 136.están acá y no, salvo que medie alguna otra disposición especial
 137.ehh, no tendríamos por qué hacer diferencias dentro ... de ningún
 138.tipo, para mi es eso , para mi es ... trabajando las individualidades
 139., que eso se trabaja con todos , ehh impartir de la manera más
 140.normal posible lo que uno está haciendo.

141. Cuando hablas de *norma*, de *normalidad*... puedes profundizar en qué entiendes tú por normalidad.

142. El concepto de normalidad, si, pensé que me ibai a preguntar

143.eso... ehh, ninguna... para mi la normalidad es ninguna situación

144.que requiera de una atención especial, ehh sea con quien sea,

145.digamos que no requiera de ninguna atención más allá de lo que

146.nosotros estamos capacitados para hacer , eso.

147. ¿Qué demandas le harías tú al establecimiento en cuanto a incorporar a estos alumnos en el aula?

148.Ehmm, a ver , alguien dijo por ahí una frase muy buena que ... yo

149.creo que por lo menos nuestro colegio debiera , debiera ser no un

150.edificio ni para el dueño ni para los profesores sino que debiera

151.ser un edificio para los alumnos y si nosotros tenemos , si

152.nosotros queremos hacer incorporar a la mayor diversidad de

153.alumnos o incorporar a las familias , todos los hijos que tenga la

154.familia aun cuando ellos tengan algún tipo de dificultad debemos

155.nosotros pensar en cómo los vamos a atender acá, ya sea en

156.cuanto a infraestructura y ya sea en cuanto a capacitación también

157.de los profes.

158. Ahora, con respecto a la capacitación, ¿sería posible profundizar sobre eso?

159.De repente, ehh, de repente hay situaciones que son complicadas

160.y de repente uno a lo mejor puede hacer algún tipo de comentario
 161.y puede decir alguna cosa que puede ser hiriente para la otra
 162.persona, un poco entrar en el tema en el tema de lo que siente de
 163.lo que piensa y de cómo nosotros lo podemos ayudar, digamos,
 164.más que una cuestión médica aquí quizás o más que una cuestión
 165.metodológica yo creo que apuntando en temas de trato del diario ,
 166.de convivencia , más que nada .

PROFESOR N° 8

Asignatura: Religión

Sexo: Masculino

Edad: 44 años

1. ¿Qué experiencia tienes tú dentro del aula con alumnos con discapacidad física o sensorial?

2.En este colegio he tenido la primera experiencia fuerte con un hijo
 3.de profesora en primero medio , él es sordo total me parece que en
 4.alta medida en uno de los dos oídos y un leve en otro pero fue un
 5.caso para mi llamativo por cuanto yo me enteré de él después de
 6.haber comenzado las clases , por lo tanto, la primera evaluación fue
 7.sin tener conocimiento de que era sordo , el segundo caso fuerte lo
 8.tuve este año con un chico de sexto básico que también tenía
 9.problemas auditivos , usaba un mecanismo , un aparato detrás del
 10.oído que le permitía reproducir la voz del profesor aunque este
 11.chico tenía capacidad auditiva como para escuchar de cerca ,
 12.hablarte a ti , era capaz de hablar y otros chicos con otros tipos de
 13.discapacidad era un chico con... pero que no representó para mi
 14.gran dificultad porque era un chico que tenía silla de ruedas ,
 16.incluso este año me sorprendió un chico que en octavo básico vino
 17.a jugar fútbol un día , se mueve bastante independiente , autónomo
 18., por lo tanto, yo diría que es una discapacidad más bien física pero

19.no le impide estudiar , le impide moverse con libertad pero es un
20.chico que va a todas , si es capaz de jugar fútbol como lo vi jugar
21.quiere decir que no tiene miedo frente al riesgo , distinto el caso de
22.los demás que si tuvieron dificultades académicas y cómo te digo,
23.el que más me sorprendió fue que el chico de primero medio , que
24.ya no lo veo, hace ya dos años es un chico que... el hecho de
25.enterarse tarde y enterarse por la mamá si yo había hecho alguna
26.acción con él si yo sabía que su hijo era sordo ante lo cual dije que
27.no tenía idea y eso originó una conversación dentro del equipo del
28.primer año medio con el personal externo que atiende al niño y yo
29.me dije que estaba derrotado , partí derrotado y no sabía como
30.hacer , qué poder hacer con este chico , ante lo cual, bueno nos
31.dieron algunas indicaciones bien generales , lo que yo tomé como
32.iniciativa fue hablar con él , saber cómo él aprendía lo que tenía
33.que aprender para todos , entonces yo varias veces lo entrevisté
34.incluso en esta misma sala para poder escucharlo a él , aislarlo de
35.cualquier ambiente externo y en una sala un poco más pequeña
36.estar con él solo , leímos alguna vez la guía juntos , le hice leer en
37.voz alta , eh, intenté hablar con él y me di cuenta de lo complejo
38.que era su vida cotidiana , como se puede él o cómo no puede
39.intentar dialogar con él en un tema por un largo tiempo que no sea
40.el saludo, porque el saludo es cariñoso, te responde hola pero
41.prácticamente una frase completa es difícil, ehm, me recuerdo
42.haberlo hecho leer un párrafo y haberle pedido que me explicara
43.que es lo que había entendido y era ... yo me tomaba la cabeza y
44.decía no ... cómo puedo ser tan malo de exigirle una cosa así y
45.pasé todo el año con sentimientos de culpa , de no haberle
46.proporcionado a él unas herramientas más eficaz , aparte de tenerlo
47.sentado en un lugar donde él pudiera escuchar por esa era una de
48.las recomendaciones , detenerse con él fue súper difícil porque
49.cuando tú tienes un niño con una serie de dificultades , cuando

50.tienes cientos de alumnos por Dios que cuesta detenerse en él y
51.este año este chico yo sabía ya desde principio de año cuáles eran
52.las dificultades que él tenía , eh... me dio la impresión bueno de
53.hecho uno agradece que sean unos chicos realmente de una
54.atención , de un respeto que invita a sobrecogerse porque pudiendo
55.tener una discapacidad como la que tienen y pudiendo darse el lujo
56.de perder el tiempo , no sé, de estar aburridos no lo demuestran ,
57.intentan poner atención , participan en clase, sobre todo este chico
58.participaba en clase , le gustaba leer , dar su respuesta , aunque él
59.sabía que estaba mala , él yo me di cuenta entrevistándolo que le
60.costaba muchísimo , había mucha palabra de vocabulario que él no
61.sabía , que además viene de una cultura china materialista donde lo
62.simbólico , religioso es caso... para él para su cultura, no se si
63.todos los chinos son así pero por lo menos él su cultura demostraba
64.tener una ignorancia religiosa grande , eh, entonces había ciertas
65.símbolos que yo tenía considerado que no era capaz de asumir, de
66.entender, de comprender o más bien de simbolizar entonces eso
67.significaba revisar dos veces la prueba de él , en algún momento he
68.tenido quien me lea respuestas que él dio porque él respondía tal o
69.cual cosa me daba cuenta que él se maneja en un esquema muy
70.sencillo de interpretación , la respuesta buena es la que le produce
71.agrado y la respuesta mala desagrado por lo tanto ante cuatro
72.alternativas de posibles respuestas él va a elegir independiente del
73.contenidos de la pregunta va a elegir aquello que le produce agrado
74.“esta me parece mejor” , porque es mejor, no sé, perdonar aunque
75.la pregunta no tiene nada que ver con el perdón pero a él le parece
76.la respuesta mejor , entonces eso significaba volver a reinterpretar
77.cuál era la pregunta , eso demora bastante y buscar el tiempo para
78.lograr encontrar como te digo el tiempo para que uno le repita la
79.pregunta , de repente cada pregunta para él es un tiempo bastante
80.largo de interpretación para uno. Yo diría que uno de los grandes

81.problemas que uno encuentra como el diagnóstico , cómo yo puedo
82.asumir un diagnóstico con un chico así y quizás habiendo
83.escuchado algún especialista uno podría decir qué es lo que cada
84.uno puede hacer más que recomendaciones generales porque
85.cuando tú te enfrentas yo me he enfrentado a una situación así yo
86.me digo qué puedo hacer , de este diagnóstico con el que yo me
87.encuentro frente a mi asignatura no sólo frente a lo que él
88.experimenta en la vida , sino que frente a una asignatura con un
89.contenido cuál es el diagnóstico inicial , bueno esta es una pregunta
90.que nos podemos hacer para todos los alumnos , cuál es el
91.diagnóstico inicial para cada chiquillo y eso mediante pruebas
92.estandarizadas para todos la verdad es que es poco lo que podemos
93.sacar para cada uno de ellos , entonces uno pregunta en estos
94.colegios qué podemos hacer cuando es tan masivo , cuando tienes
95.tantos alumnos y te tienes que detener en uno , si no tienes un
96.diagnóstico tú certero y segundo qué estrategias poder aplicar para
97.que él pueda tener éxito, porque someterlo constantemente a las
98.mismas pruebas no creo que sea justo , me parece injusto , me
99.parece que incluso no es profesional de un colegio ofrecerle a este
100.alumno su permanencia acá cuando tú no le vas a ofrecer las
101.perspectivas que él espera , eso te puedo decir.

**102. Ahora, tú decías que con él tú habías empezado derrotado.
En qué, si pudiéramos aislar algunos elementos, dimensiones del
abordaje de este alumno?**

103.Fundamentalmente no tener la experiencia de trabajo con ellos, en
104.alguna vez de mi vida estuve no trabajando pero si de observante
105.de niños con serios problemas de aprendizaje sicomotor , niños
106.que tenían que usar una tableta tipo tablero de computador para...
107.y con unos hoyitos sobre el tablero para que no se le corra el dedo

108.y marque la letra que corresponde , niños de esa envergadura con
109.un profesor atendía como a unos 12 niños con esas y otras
110.características . Habían niños que hablaban, este niño no hablaba
111.y, por lo tanto al escribir, todos usaban lápiz menos él , él usaba
112.este tablero , y por lo tanto sus trabajos no aparecían en una
113.máquina de escribir no era un computador, era una máquina de
114.escribir , electrónica pero permitía escribir , lo que él hacía como
115.profesor era una tarea realmente, para mi, increíble; todo era
116.super, super lento, los objetivos eran muy básicos pero para ellos
117.era un mundo , para el profesor también. Los acompañé en
118.actividades físicas, por ejemplo, un chico que tenía un problema
119.tipo Parkinson , como él hacia ejercicio con tiro al arco, era ,como
120.ir a la derrota segura pero el kinesiólogo me decía que la terapia
121.que él estaba teniendo le permitía en algún momento o él
122.observaba más bien que en algún momento estos chicos tenían un
123.momento de concentración en que tiraba la flecha y varias veces
124.no achuntó al blanco pero le achuntaba al plato principal digamos.
125.Las flechas no caían fuera, muchas cayeron pero decían que en
126.algún momento de su movimiento interno debe tener conciencia
127.de que no está temblando y tira al arco, suelta el arco, bueno
128.frente a ese tipo de situación me dije ¿qué haría yo? En verdad me
129.encontré como desprovisto de experiencia frente a este tipo de
130.situaciones, entonces cuando yo digo “me enfrenté a estos niños”
131.y me dije, primero con la carga de alumnos que tengo cuál
132.realmente puede ser mi aporte frente a él ¿detenerme a él
133.solamente? Yo me dije “no, yo estoy derrotado” , no me queda
134.mucho tiempo, porque lo que he hecho fundamentalmente con los
135.niños del colegio ha sido darle más tiempo , sacar alumno de otra
136.clase para que en el tiempo libre ellos puedan repetir, o terminar
137.más bien una prueba. Con los más chiquititos he tenido tiempo de
138.detenerme a rehacer con ellos la pregunta y nada más , y eso lo he

139.hecho cada vez que he tenido una evaluación , cuando veo los
 140.tipos de resultados y digo “aquí pasó algo” yo he tenido el tiempo
 141.de detenerme, cuando tengo a él solamente y cuando he tenido
 142.hecho de escuchar . Entonces yo sentí que partí derrotado porque
 143.no tenía la estrategia y tampoco, ehh cómo decir, la compañía de
 144.un equipo que te permita decir por donde va , por donde vas, qué
 145.quieres lograr con él , ehh, yo ahí sentí que esto me superaba y no
 146.tienes tiempo de detenerte , si ese es el tema , te tienes que ir, ir, ir
 147.adelante, evaluar si estás... entonces en ese sentido me sentí
 derrotado.

148. Hay un mandato ministerial que señala que los establecimientos, independiente de que tengan o no proyecto de integración tienen que acoger a estos alumnos en el aula ¿qué opinión te merece a ti ese mandato?

147.Yo creo que el mandato, yo no lo conozco, pero me imagino que
 148.tiene que venir con una indicación, no puede ser tan irresponsable
 149.de decir “mándelos a cualquier colegio y ellos lo deben integrar”
 150.siesque no hay equipos de integración y si en el proyecto
 151.educativo tampoco se vislumbra una recepción y un camino de
 152.progreso porque si lo vamos a tener solamente sentado eso es lo
 153.más fácil el tema es cómo esto moviliza la institución a que el
 154.profesor jefe tenga una capacidad de atenderlo. Yo he estado ,
 155.gracias a Dios, en un colegio donde ha habido integración con
 156.niños down , bueno , el profesor con experiencia con down es el
 157.que lo recibe, el que no tiene experiencia o se forma o mejor no lo
 158.integre porque es invitarlo a un stress al profesor y si no está
 159.preparado le va acostar muchísimo, entonces hay que tener un
 160.personal capacitado para eso, si no está yo diría que muy bonita la
 161.ley pero con pocas capacidades de sacarla adelante.

162. Cuando tú hablas de un personal capacitado ¿a qué te refieres?

163. Un profesor que tenga la experiencia de trabajar con este tipo de
164.personas. Cuando yo vi a este profesor que trabaja con down y le
165.dieron a ella esta asignación de trabajo, para ella no era un drama,
166.ella sabía perfectamente hasta dónde podía llegar con ella, cuales
167.eran las oportunidades que le ofrecía el curso y ella decía , “los
168.niños que acoge” en un tercero básico “ los niños, el curso se
169.adapta a esta persona” y ella como profesora tenía la capacidad de
170.integrar a esta niña con dawn o este niño y que el curso lo
171.recibiera y el curso cambiaba como curso , el curso tenía como
172.proyecto no solamente era el proyecto de la profesora sino que el
173.curso era el que integraba a este niño , en los tiempos de recreo ,
174.en los tiempos de trabajo y sabía perfectamente bien el curso
175.cuáles iban a ser las respuestas de esta persona en algunos
176.momentos, qué tipos de juegos son los que se les pueden permitir
177.o no, porque un niño con down, por ejemplo, explora mucho su
178.parte sexual y los niños estaban al tanto de que cosas este niño o
179.niña podían hacer y a qué cosas había que decirle “no se hacen”,
180.entonces tú dices no es un proyecto de la profesora ni del colegio
181.sino que es asumido también por los apoderados del curso, por los
182.niños que están integrando este curso , entonces cuando la niña de
183.repente se pone a gritar nadie se enferma y nadie se idiotiza
184.porque el niño es así , pero saben qué hacer , entonces tú dices
185.“hay ahí una experiencia” si a mí me tocara enfrentarlo para mí
186.sería la primera vez , obviamente me informaría , trataría de saber
187.cómo hacerlo pero yo creo que una persona que tiene la capacidad
188.de hacerlo obviamente la capacidad de respuesta es más rápida ,
189.demora menos el tiempo de adaptación y puede rendir un poco

190.más en cuanto a sacarle partido a ese niño, en ese sentido yo me
191.refiero que hay una persona capacitada para integrar un alumno en
192.estas situaciones, ehh, sabemos que estos alumnos con down
193.tienen una cierta capacidad de abstracción o de trabajo académico
194.que por la experiencia ha dado fruto hasta ciertos niveles más allá
195.de esos niveles , que se yo, en enseñanza media es más difícil
196.encontrar a un alumno con down , por lo tanto, la experticia del
197.profesor, sabe que hasta cierto contenido académico el alumno
198.puede dar más o puede dar menos , en ese sentido, por Dios que
199.vale tener un profesor capacitado para atender a ese niño y como
200.te repito que es capaz de transmitirle eso al curso y que el curso
201.tenga la capacidad de decir “si, se acepta” y que los apoderados
202.sepan que no por ello el curso va a ser menos exitoso sino que yo
203.creo que está integrado pero perfectamente dentro del plan del
204.colegio en ese sentido me parece que teniendo una capacitación
205.permite que sepa los límites que tiene el curso, las ventajas que se
206.obtienen y lo otro, yo siempre he visto profesoras felices de tener un
207.niño en estas condiciones y ver como el curso acogía a una
208.persona así .

209. Tú hablas de la familia, justamente ¿qué te parece que haya dentro de este establecimiento que no tiene proyecto de integración una opción familiar por mantener o por matricular al hijo acá?

210.Me parece un riesgo, un riesgo alto que se corre, un riesgo de
211.situar a un alumno frente a un fracaso porque el colegio tiene un
212.alto nivel de exigencia académica que no necesariamente implica
213.integración, por lo tanto, me parece un riesgo que se corre muy
214.grande de decirle no, o si tú no tienes eso , y yo estoy dentro del
215.sistema , si tú dices mira , yo confío, pienso en estos papás –

216.apoderados, yo confío que los profesores van a ser capaces de
217.ayudarlo, ok, yo le voy a decir a ese apoderado que hoy día no
218.soy capaz de ayudarlo al nivel que él se merece, aparte de
219.acogerlo y considerarlo una muy buena persona, pero
220.lamentablemente, por muy buena persona, no le puedo evaluar su
221.aprendizaje ¿qué me puede decir ese apoderado? Si él supiera
222.este testimonio. Sería lamentable decir “oye, mira eso pasará con
223.todos, no lo sé”, entonces yo considero que es un riesgo muy
224.grande porque trata de ir sobre... o sea le exigés a la persona tener
225.una confianza, que confíen en mí de que haré lo posible, ese
226.posible ¿cuánto es? Si no tengo todas las competencias ni
227.capacidades para acompañarlo ¿cuánto es? Yo creo que desde ese
228.punto de vista me parece loable que una familia que piensa que
229.su hijo tiene que integrarse en una sociedad así , así es la
230.sociedad , perdóneme pero yo creo que una persona que se
231.atiende en cualquier lugar de este país en una oficina pública lo
232.van a atender así, y, por lo tanto, es invitarlo a “mire hijo te toca
233.vivir en este mundo que va a ser así , con estos profesores con una
234.sociedad tal o cual así te va tocar , no esperes encontrar algo
235.distinto a esto. La ventaja que uno tiene acá, lo tiene todos los
236.días, se encariña con él, mantiene una relación, eso cambia con
237.relación al mundo, el mundo obviamente que no lo conoce no va a
238.tener a lo mejor esta misma relación que nosotros pero como te
239.digo esperar a que sólo a que el puro cariño cambie la situación
240.del chiquillo a nivel de aprendizaje, no sé, tengo la duda que sea
241.así, uno por último dirá “bueno, algo aprenderá”, a mi me parece
242.un poquito irresponsable.

243. Cuando tu planificas tus clases, tu acción pedagógica dentro del aula ¿cómo incorporas el hecho de que tú tienes a estos alumnos dentro de la sala?

244. Bueno, yo tengo la sensibilidad que teniendo un alumno dentro de
245. la sala con esas condiciones hay tareas que poder hacer más
246. fáciles que otras, hay preguntas que él puede resolver más fáciles
247. que otras , eso lo tengo en cuenta siempre y cuando tengo la
248. capacidad de interactuar con él. Hay momentos en que no tengo la
249. capacidad de interactuar con él, por lo tanto, no se en qué parte
250. del aprendizaje quedó y es una desventaja que uno tiene porque
251. realmente... y eso imagínate con uno que pasaría si uno tuviera
252. no solamente a él sino que a niños con déficit atencional o niños
253. con cuadros psiquiátricos complejos que no se evidencian tanto
254. como él pero que otros calladitamente tiene por último sus
255. distimias, sus rollos personales cualquiera sea ella y tú vas
256. diciendo “ bueno cada uno es un problema “, frente a él su nivel
257. de respuesta frente a tareas era revisarle su trabajo, gracias a Dios
258. él siempre fue, te digo el caso que tuve este año, siempre fue una
259. respuesta positiva , él siempre escribía en sus guías , tomaba nota
260. de lo que estaba escribiendo , el tema era saber si lo... si para él
261. eso significaba algo y eso es complejo porque yo se que frente al
262. tema religioso tenía un vacío muy grande entonces no le hacía
263. mucho significado, entonces él era muy responsable y copiaba ,
264. tomaba nota de lo que se estaba diciendo y él decía “profesor
265. ¿tengo que copiar esto? si, tienes que copiarlo, no se yo diría que
266. era en una mirada muy conductista él cumplía con un
267. comportamiento ordenado, respondía sus guías , las traía
268. permanentemente en algún momento él daba su respuesta ,
269. entonces él tenía un ...mantenía un comportamiento entre
270. comillas ideal de un alumno, el tema era saber si esto le producía
271. un significado y un nuevo aprendizaje en la vida, esa era mi gran
272. duda después cómo él lo integraba; cuando yo le leía después la
273. pregunta después en la prueba yo decía no, no era por aquí el
274. tema, frente al resto de la clase estaba en una desventaja mayor ,

275.eso en algún momento me significó variar también la nota de sus
 276.pruebas por cuanto había que modificar el puntaje de corte para
 277.él, había que eliminar preguntas que él no podía responder o que
 278.estaba incapacitado para responder, por lo tanto, derechamente
 279.había que modificar mucho lo que uno hacía y yo creo que no
 280.pone en duda hoy día que tal actividad para él era imposible de
 281.resolverla , la copiaba pero era imposible de resolverla , no era la
 282.actividad para él y no era por el contenido para él pero de ahí a
 283.decir “hoy día vas hacer un contenido distinto” no, creo que eso
 284.era quizás lo conveniente pero para él en ese momento eso era
 imposible.

285. O sea, en términos concretos ¿hay o no hay adaptación curricular?

286. Hay adaptación en la tarea, en el contenido no, era el mismo
 287.contenido para él como para los demás, en la tarea específica uno
 288.podría suprimir una pregunta pero en el fondo era el mismo
 289.contenido para todos en el curso y él lo trataba de cumplir y
 290.siempre lo trató de cumplir con gentileza, tenía todo hecho.

291. Y en términos de la evaluación, ¿cómo se hace una evaluación diferenciada?

292.Por ejemplo, yo la clase que más tuve resultados fue conversar
 293.con la profesora de lenguaje , fue decir “mira, esta es la prueba,
 294.estos son los ítems que él tiene malos, estos fueron los ítems que
 295.yo le pregunté y cuales fueron sus respuestas y llegábamos a
 296.conclusiones de que el nivel de comprensión que él tenía era muy
 297.inferior al resto, capacidades para, por ejemplo, diferenciar o
 298.hacer una especie de discernimiento frente a una opción de bien o

299.mal con un razonamiento incluido le resultaba difícil, por lo tanto,
300.había una claridad que era complejo para él , en lo que tenía que
301.aprender por así decirlo como capacidades del conocimiento , de
302.un nivel de interpretación básico , él tenía que hacerlo y ahí, ante
303.eso, no había piedad , él si o si te lo tienes que aprender aunque
304.no sea tu cultura pero estás acá en Chile, y en Chile funcionamos
305.sobre esto, por lo tanto, esto te lo tienes que aprender , lo tienes
306.que memorizar , esquematizar , se te va a preguntar, estamos
307.hablando de un primer nivel de aprendizaje básico del
308.conocimiento , ante eso él manifestaba un conocimiento, si, pero
309.un análisis más profundo de por qué Se le confundía tal o cual
310.respuesta o alternativa , ahí ya no se puede ser también que
311.tenga una dificultad también en el estudio , una dificultad en
312.la forma de esquematizar para poder responder una pregunta, no
313.sé, yo ahí puede ser que diga mira, a él se le hace complejo
314.estudiar también porque no tiene un esquema básico de
315.aprendizaje, pero si, yo diría que para mi me queda más conforme
316.cuando uno puede compartir con otros profesores de asignatura
317.las pruebas, es decir, estas preguntas son más complejas, esta
318.derechamente hay que eliminarla , esta no es capaz de resolverla y
319.eso me pareció más justo, ehh, cuando no he tenido la ocasión de
320.hacerlo y ha sido uno sólo el que ha tenido que tomar la decisión
321.me parece más complejo para mi porque me parece más sano y
322.más ideal que la evaluación sea hecha en forma grupal y no uno
323.solo, digamos, porque uno puede cometer injusticias, otro
324.profesor que te ilumina diciendo mira estas preguntas, este tipo de
325.preguntas yo también las he suprimido en mis evaluaciones,
326.bueno, yo creo que ahí hay una pista para uno para que sea más
327.justo, así que si hubiera tenido que aplicar el mismo criterio para
328.todos y para él habría sido también injusto.

329. Ahora, mirando la institución ¿qué demandas tú le haces a esta institución en términos de asumir a estos alumnos?

330. Bueno, a estos alumnos tanto en esta institución como en todas
331. nos colocan ante una , ante un gran dilema que es el de revisar
332. cómo, valga dentro de este mismo proyecto, valga la integración
333. con niños con discapacidad y uno se pregunta si quizás todos
334. somos discapacitados frente al amor y si no estamos como
335. institución reproduciendo finalmente los mismos antivalores de
336. una sociedad que no es acogedora frente a la diferencia de los
337. demás, y, por lo tanto, no sólo esta sino que todas las instituciones
338. debieran hacerlo, pero particularmente en esta yo pienso que la
339. atención a 40 niños en una sala es una situación que provoca
340. mucho stress al profesor para conocer a 40 alumnos, yo creo que
341. debiera ser una institución capaz de acoger a menos alumnos por
342. sala para que la atención del profesor jefe y los demás profesores
343. sea un poco más equitativa con todos, 40 me parece excesivo,
344. finalmente el acompañamiento individual pasa a un segundo
345. término y lo más importante es, entre comillas, el
346. acompañamiento grupal siesque se hace acompañamiento grupal ,
347. no estoy tan seguro tampoco que se haga acá. Otra medida que se
348. podría hacer es , ehh, mejorar el trabajo de equipos en el cual el
349. profesor de asignatura no tenga que pasar lo que uno pasa , más
350. bien tener que tomar decisiones solo a tener que tomar decisiones
351. colegiadas para el tema de la evaluación , por otro lado, me parece
352. también importante que de alguna manera debiéramos cambiar
353. nuestros consejos de evaluación , por cuanto, en lo que es , por
354. ejemplo , académico es cierto que acá los consejos también tienen
355. un sentido integrador , una visión global del alumno , se detiene
356. en la conducta y en la responsabilidad, pero frente a ciertas
357. situaciones académicas, que no lo he visto ¿ah? Yo, la verdad es

358.que a mi me cuesta verlo acá en este colegio pero, que
359.colegiadamente uno pudiera decir cómo es el nivel de escritura,
360.por ejemplo, de nuestros alumnos, entonces todos los profesores
361.podrían decir el nivel de escritura y de profundidad de un alumno
362.es tal o cual, uno diría en historia este alumno tiene un nivel
363.sobresaliente en sus escritos , en su expresión oral , entonces yo
364.creo que frente a ciertos temas debiéramos tener la capacidad de,
365.frente a estos chicos, decir ¿hay progreso en lo oral? Yo realmente
366.me he asombrado cuando la profesora de lenguaje me ha dicho
367.que este niño ha tenido un tremendo progreso en la expresión
368.oral, en que ahora es capaz de formular frases con más sentido y
369.con más vocabulario que años anteriores, gran progreso para él,
370.pero cuánto de eso yo he evidenciado en mi asignatura, eso yo
371.creo que si eso lo pudiéramos hacer de manera colegiada con
372.estos alumnos uno podría decir que ganamos, porque no sólo gana
373.él sino que gana el curso, porque ven un chiquillo que se ve
374.integrado que es capaz de formular esas frases, entonces esos
375.logros no se aprecian , la profesora de lenguaje que lo dijo una
376.vez en un consejo para hablar de él , pero si uno lo hiciera de
377.manera conciente, programada de que vamos a revisar cómo es su
378.nivel de expresión oral de un curso a otro, de un año a otro , de un
379.semestre a otro , de un tiempo determinado y que todos
380.pudiéramos decir mira le vamos a ofrecer a este alumno tal y
381.cuales posibilidades , entonces todas las asignaturas que vamos a
382.trabajar sobre esto y sobre esto vamos a evaluar creo que hay un
383.sentido de colegialidad y de humanidad detrás que me parece
384.loable, hoy día eso no lo veo, lo veo más iniciativa propia, mira
385.sabes que yo me di cuenta que este alumno creció en esto , me di
386.cuenta, pero si lo hacemos en forma intencionada a lo mejor
387.podríamos decir varias cosas más de él y también decir ,bueno, en
388.qué cosas decayó , porque no todo a lo mejor va a ser progreso, la

389.gracia de esto es que tenemos a un alumno que tiene deseos de
390.crecer enorme, porque por Dios que ha crecido también, pero
391.quizás cuantas frustraciones también se lleva de parte nuestra por
392.no saber comprenderlo, entonces yo creo que son algunas cosas
393.que te podría decir que me parece que el colegio podría hacer para
394.modificar ... hay otras que también van a tener que ser de tipo
395.física, un chico que se desplaza en silla de ruedas al llegar a la
396.enseñanza media con las escaleras que tenemos es difícil , ahora
397.es re fácil en este colegio poner una rampa , tener un alumno que
398.lo acompañe ... a resultado fácil pero en la enseñanza media
399.concebida tal como está , no he visto una rampa en enseñanza
400.media todavía , a lo más cuando un alumno se ha accidentado le
401.han cambiado la sala , antes estaba en el segundo piso, ahora está
402.en el primero... eso ya es una ventaja que el colegio tiene de
403.poder trasladar una sala , el curso entiende que está tal alumno no
404.puede durante un tiempo determinado , tiene que andar en silla de
405.ruedas y los alumnos aceptan eso , cambiarse de sala , pero no sé
406.en otras instancias es como fácil, es visible en cambio la otra ,
407.esta es más compleja, yo creo que requiere una visión global del
408.colegio frente a su propio manera de enseñar.

409. Tú en varias ocasiones has hablado de integración ¿cómo entiendes tú la integración?

410.Sí, el enfoque no lo tengo tan claro, me vas hacer pensar en este
411.mismo momento, tratar de elaborar algo como una intuición de lo
412.que es la integración. Yo percibo que la integración su nombre
413.indica que una persona tenga posibilidades de formar parte de una
414.institución sin ser excluido por alguna discapacidad, por una
415.situación de género , de raza, enfermedad y, por lo tanto, que
416.tenga las mismas posibilidades que todos de formar parte de esa

417.institución , de alguna manera todos hemos pasado por un proceso
418.de integración a una institución, quien llegó por primera vez se ha
419.integrado aunque obviamente no tenga entre comillas
420.visiblemente una marca que lo haga ser alguien extraño , como
421.una persona con síndrome de down. Todos hemos pasado por un
422.proceso de integración y algunos han sido lento otros ha sido
423.súper rápido, en algunos ha sido difícil, en otros fáciles. Cuando
424.hablamos de integración estamos hablando que un colegio es
425.capaz de acoge , entonces ya no es sólo que yo tengo ganas de ir a
426.ese colegio sino que la institución es capaz de acoger a toda
427.persona que cumpliendo ciertos requisitos quiere ingresar a este
428.colegio , ahora, cuántos requisitos se le colocan a las personas
429.para ingresar al colegio es una barrera que puede ser mira en este
430.colegio no vamos a permitir niños con síndrome de down porque
431.no tenemos las capacidades de acogerlo, ahí ponemos una barrera,
432.obviamente no vamos a tener nunca una integración de esa
433.naturaleza y eso era algo que si uno mira la Constitución de Chile
434.que dice que todo niño o toda persona nace libre y es capaz de
435.formar parte de este país, por lo tanto, en este colegio podríamos
436.decir que no tenemos ningún inconveniente en que entre cualquier
437.persona yo creo que eso es relativamente falso porque el colegio
438.tiene pruebas de admisión lo cual implica ya un decirle a ciertas
439.personas de todo este grupo que quiere entrar “vamos hacer una
440.selección” por lo tanto ya hay una barrera a la integración , no
441.todos pueden entrar a este colegio, por temas económicos
442.también, muchos alumnos preguntan por qué este colegio, si los
443.escolapios crearon colegios gratuitos por qué este es pagado,
444.bueno porque tú puedes pagar, obviamente este colegio no es
445.gratuito porque tú puedes pagar y la colegiatura es cara y si este
446.colegio fuera para niños con vulnerabilidad social , tú no estarías
447.acá, estarías en un colegio que te permitiera con tus capacidades,

448.entonces yo siento que la integración a todo nivel en este colegio
449.no es posible por los instrumentos que hay , por la observación
450.que uno hace , no es total , podremos integrar alumnos con estas
451.características y con qué capacidad de logro para ellos en lo
452.humano, en lo pedagógico y en lo educativo, no lo sé. Sin duda
453.alguna que eso nos hace revisar estos criterios o ¿podemos ser un
454.colegio abierto para todos? , incluso a nivel de profesores, si este
455.es un colegio católico y la gente se ha cuestionado, entre comillas
456.la baja responsabilidad de algunos profesores para hacer trabajo
457.pastoral con sus alumnos porque se consideran que no son ellos
458.pastores de su curso, uno dice bueno, así como se trata de que se
459.integren alumnos hay profesores que bueno han sido acogidos
460.porque tienen capacidad para hacer buenas clases pero no
461.necesariamente ser buenos líderes a nivel pastoral , bueno hay ahí
462.otra mirada desde los profesores, la integración yo la veo desde la
463.capacidad que tiene la institución para recibir alumnos con ciertas
464.dificultades y hacerlos avanzar en su desarrollo sea ella una
465.integración a nivel de género, de enfermedad , de discapacidad ,
466. de lo que sea.

PROFESORA N ° 9

Asignatura: Química

Sexo: Femenino

Edad: 48 años

1. ¿Qué sentido le otorgas tú a tener alumnos con discapacidad dentro del aula?

2.A ver, esta fue una experiencia bastante ... yo la verdad es que no
3.iba asustada porque ya con tantos años de experiencia en el aula...
4.bueno cuando tienes estos niños con déficit atencional que tú le
5.haces pruebas diferenciadas, que sé yo, pero este niño era, aparte de
6.ser sordo, sordomudo, decía ¿cómo lo voy hacer? y me esmeré,
7.incluso en la primera actividad que fue en tercero medio con él,
8.tenía que disertar , entonces él lo hablaba di un tema y él disertó y
9.no sé, esa cosa yo digo, yo soy católica en mis intereses como que
10.Dios me iluminó y ¿sabes? que le entendí lo que me disertó , poco
11.pero le entendí y siempre, nunca, nunca, lo traté como alumno
12.diferenciado , me acercaba, él se acercaba, y yo le escribía cuando
13.no entendía, yo le escribía en los cuadernos y él ¿sabes tú? que yo
14.en las últimas pruebas yo lo evaluaba igual que al resto y se sacó
15.notas reales mejores que el resto, entonces su discapacidad , ponte
16.tú, para hablar ... escribíamos ... cuando no entendía y de
17.escuchar yo creo que leía muy bien los labios y yo de hecho hablé
18.con la mamá y me dice que lo que más le gustaba era la química y
19.de hecho cuando dio la prueba , dentro las ciencias, la que mejor le
20.fue, fue química; yo no sé si hubo feeling conmigo pero él me
21.entendía y yo sabía que me entendía él y me preguntaba en la clase
22.más que los otros que son , digamos, entre comillas “normales” ,
23.este niño me preguntaba más, imagínate, con decirte que yo lo
24.trataba casi igual (...) pero en la parte académica no tuvo necesidad
25.de aplicar evaluación diferenciada , en algunos casos si por la parte
26.que se tenía que hablar , pero en la parte ejercicio, cálculo
27.matemático mejor que los otros normales , es más, te digo, una vez
28.yo le dije “bueno , por qué no se calla ¿qué es sordo que no me
29.escucha ?” así mismo lo dije en clase ... ¡chuta, metí las patas! y

30.los cabros quedaron callados y después hablé con la mamá y le
 31.pedí las disculpas y me dijo “no, si hasta a mí se me sale” , o sea,
 32.hasta ese punto lo veía como niño normal en la clase , porque él
 33.también se preocupaba bastante , él llevaba libros de química , tos
 34.yo no trabajaba con textos, él llevaba libros de química y cuando
 35.no entendía me preguntaba y yo le hablaba modulando lentito y él
 36.me entendía, asique esa era como la parte, digamos, docente no se
 37.me complicó como yo pensé y en la parte personal , olvídate, pa mi
 38.fue como una satisfacción más que...hasta con emoción hasta las
 39.lágrimas una vez y yo sentí que me quería, yo sentía eso, lo sentía
 40.asique yo creo que también influye eso y va a depender de cada
 41.profe esa cosa, no es que a ti te caiga mal alguien con defectos pero
 42.a veces con un rechazo inconciente ¿cierto? o chuta ... que tengo
 43.que trabajar, pero no con él no tuve nunca ... y la primera
 44.experiencia digamos así con ese, con esos casos severos, porque en
 45.los otros colegios, de repente alumnos con déficit atencional y que
 46.tú le haces menos preguntas y nada más , no le exiges más allá ,
 47.pero con este niño yo normal , fíjate, le exigía lo mismo que el
 48.resto , excepto en algunos casos la variación de la escala , pero
 49.nada más.

50. Existe un mandato ministerial que dice que todos los establecimientos educacionales aunque no tengan proyecto de integración, como es el caso de este colegio, tienen que recibir en sus aulas a niños que tengan algún tipo de trastorno o discapacidad. ¿Qué opinión te merece a ti ese mandato?

51. A ver, como mandato si está bien, normal, está bien, se supone
 52.que si los cabros se ponen las pilas no tendrían mayores problemas,
 53.pero uno también tiene que ser realista y depende el colegio en que
 54.esté ese alumno. Si ese colegio es academicista en que quiere que

55.todos tengan buen rendimiento al profe le va a ser entre comillas
56.un estorbo porque no va a poder cumplir con todo el resto, porque
57.te vas a preguntar... ahora hay en primero medio un niño que es
58.inválido y que espera y que se demora más, entonces tú esperas que
59.llegue para partir la clase y ya estás perdiendo minutos y el colegio
60.después te pide resultados. Ahora, yo también he estado en
61.colegios donde hay niños que tienen que un déficit atencional y
62.cuando han rendido la prueba los sacan de la lista, o sea, desde el
63.punto de vista humano no corresponde pero si el colegio exige
64.resultados... se complica, se complica.

65. Y en ese sentido, por ejemplo, ¿qué demandas le harías tú a la institución con respecto a la incorporación de estos alumnos al aula?

66. ¿Qué demandas le haría yo? Bueno, recibirlos y , pensando como
67.colegio católico, o sea, ahí hay que recibirlos, apoyarlos y sacarlos
68.adelante no importa que te baje el nivel , porque estás formando
69.como personas también y a lo mejor este discapacitado cada vez
70.son más brillantes antes un discapacitado del nivel que fuera
71.chao... y ahora tú vez que cualquier discapacitado que está en el
72.mundo universitario y después laboral y se desempeña en forma
73.correcta , no hay una discriminación porque mientras no le falle el
74.CI digamos está todo ok.

75. Cuando tú hablas de discriminación ¿a qué te refieres?

76.Es que lo mismo, o sea, por ejemplo, en cursos superiores a lo
77.mejor no se nota pero yo lo discrimino y el colegio discrimina... si
78.quiere resultados yo no tendría que aceptar a ese niño porque me

79.va a traer cierto impedimento, dependiendo del tipo de
80.discapacidad que tenga el niño , como este caso fue la excepción
81.digo este niño que tuvimos nosotros, “nn” que era
82.sordomudo y rindió yo lo comprobé que rindió a lo mejor, claro,
83.uno se cierra de repente y puede que llegue otro con otra
84.discapacidad y va a ser igual de brillante o normal como el resto
85.porque este niño sacaba mejores notas que otro que si tenía todas
86.sus capacidades supuestamente normales , pero uno se va siempre
87.evitando , por lo más cómodo, evitando cualquier cosa que te
88.pueda alterar , serán los años de trabajo que a veces la experiencia
89.te puede jugar en contra porque uno puede que esté cansada , que
90.no es mi caso fíjate, no es mi caso porque yo llevo hartos años
91.trabajando y no me siento como agotada ni estresada de tirar la
92.esponja cada vez que trato de hacer las cosas mejor y son como
93.desafíos , pero como para nivel de colegio , de repente, un colegio
94.no pensando en este yo creo que le dificulta un alumno con
95.discapacidad , entonces el ministerio... no se cual sea la solución
96.¿ah? Dejarlo ahí, apoyarlo, qué se yo pero tú también lo vas como
97.dejando de lado porque tú sabes que no va rendir más allá
98.dependiendo de la discapacidad, por ejemplo, un niño con down, tú
99.lo haces terminar para ver si rindió, tiene nivel educacional octavo
100.básico ¿qué aprendió?, bueno ¿te fijas? en ese tipo de cosas.

101. Al planificar tus clases ¿cómo incorporas el hecho de tener a este alumno dentro de la sala?

102.Qué hacía yo, yo le escribía todo, todo, todo, no digo que traía la
103.hoja fotocopiada sino que le escribía ¿qué hacía? él

104.específicamente, por el tiempo, por la lentitud que él iba a leer
105.los labios, le escribía en lugar de hacer una actividad, ponte tú, de
106.cantidad le disminuía, si eran cinco ejercicios le hacía tres y los
107.lograba tener y avanzaba y en otras cosas donde era la clase
108.expositiva no, la verdad es que honestamente en esa parte lo que
109.me entendiera o no después uno entrega la guía complementaria y
110.ahí él leía , en ese momento yo cacho que no entendía nada...

111. ¿Y a ti ese minuto puntual te generaba algún tipo de ruido interno o tú decías total después me va entender?

112.No, me complicaba porque yo veía que él me miraba con unos
113.ojos y no entendía, me complicaba ese asunto, saber que estaba en
114.la clase un alumno ¡chuta! cómo tú lo haces para poder que él te
115.atienda cuando estás hablando porque también tienes que hacer
116.clases expositivas con guías, etc., y ahí él no hacía nada, no
117.escuchaba, ni siquiera podía tomar apuntes, entonces tú
118.entregabas la guía complementaria para todos después, cuando
119.venía, fíjate, la parte experimental, laboratorio, guía cortas él
120.manipulaba, trabajaba , si era como normal, para mi, ese niño.

121. ¿Qué opinión te merece que papás quieran tener a un hijo con discapacidad en un colegio donde no hay proyecto de integración?

122. No, yo creo que desde el punto de vista de uno como profe yo
123.creo que es demasiado el esfuerzo para los profes, para el niño a
124.lo mejor y para los papás. Lo más lógico sería que se fueran a un
125.colegio donde existen este tipo de niños, a lo mejor van a
126.aprender más, se van a desarrollar acá más ellos, poca la suerte de
127.que los papás estén detrás o con el apoyo externo de especialistas

128.y no van quedando atrás pero es tremendo el esfuerzo de ellos
 129.entonces no pueden comportarse igual que nosotros digamos entre
 130.comillas porque tienen esa discapacidad entonces al final se
 131.sobresaturan los cabros, él, los papás y los que están alrededor de
 él.

132. Y esa sobresaturación ¿cómo la visualizas tú?

133.No poh, en todos los ámbitos , o sea, tú te esfuerzas más para que
 134.tu hijo aprenda, te agotas, uno como profe que andai al día
 135. preparai material , te cansaste más “ a no, no lo voy a preparar” y
 136.te sobresaturas, es como preparar dos clases al mismo tiempo y tú
 137.sabes que la pega de profe no termina acá ni tampoco puedes tú
 138.tener guías para todos tus alumnos aunque... tendría que ser como
 139.curso bastante pequeño, que no es la realidad de ningún colegio,
 140.hasta los colegios particulares pagados el mínimo de alumno que
 141.debe tener un curso ¿cuánto debe ser? serán unos veinte,
 142.veinticinco y tampoco es menor como para tenerlo en la clase
 143.tres, cuatro tipo de alumnos, preparar tres, cuatro clases en el
 144.fondo, como la haces si es expositiva, entonces tampoco puedes
 145.tú hacer la clase entregándole guía por separado a cada uno,
 146.entonces el esfuerzo que hay que hacer para estar a la altura, al
 147.nivel ¿por qué? ¿pa qué? ¿por comodidad? claro él estaba acá
 148.porque la mamá trabajaba acá pero de repente un niño que no , o
 149.sea va , yo encuentro que no , o sea, acá un papá cualquiera que
 150.ponga a un niño en un colegio bueno cree que el colegio tiene la
 151.obligación de ... y el niño no es normal y como dices tú, tampoco
 152.el colegio y ningún colegio tiene ese proyecto especial para los
 153.niños entonces es una cosa que tú no vas a lograr lo que se supone
 154.que el ministerio si está dando las directrices para esto imposible
 155.que logren eso , yo no se si hay alguna política donde ellos

156.quieran lograr tal cosa con estos niños y si exigen que... no
157.pueden, digo yo, o sea cómo van a exigir que el niño se te dice
158.que se integre pero qué es lo que pretendes terminar con ese niño
159.después ¿Qué logre lo mismo que un normal? no puede lograrlo
160.porque no es normal , entonces cuál es el fundamento de ellos que
161.tienen para decir que los aceptemos, como ser humano si, pero
162.¿académicamente? , o sea, el ministerio debería tener una escuela
como...

163. ¿En términos de evaluación, qué estrategias utilizas tú?

164.A ver, que la asignatura mía como era aplicación, ejercicio,
165.resolución, formar cosas, son las reglas que tenían que aplicarlas,
166.no era muy difícil la evaluación con él, no me complicaba la
167.existencia en eso en ninguna de las dos químicas en que lo tenía
168.yo, si no me complico mayormente, cuando había como que
169.explicarle, él comprender tampoco porque se le escribía, entonces
170.yo dónde pensé que iba a tener problemas en la parte de cálculo
171.matemático y menos problemas tuve, me consta que el papá que
172.es químico también , entonces él tenía como harto apoyo , yo creo
173.que por eso este niño rindió lo que rindió, pero si no hay detrás un
174.apoyo papá y mamá , tío, abuelo, especialista yo creo que no
175.rinde un niño, este era anormal pero a la vez era especial porque
176.tenía toda la dedicación , lo que yo veía, por lo menos.

177. ¿Cómo percibes el sistema colegio con respecto a estos alumnos?

178.Bueno, aquí no nos ponen ningún impedimento, ninguna cosa yo
179.creo que está bien; como un colegio católico lo apoya y los

180.profesores también nos esmeramos en la medida en que también
181.tenemos tiempo, él tiempo para nosotros es oro, yo creo que si lo
182.consideramos y yo creo que ninguno de los colegas dejó de lado a
183.este niño, yo creo que todos nos preocupamos en la medida en
184.que uno puede y eso está bien desde el punto de vista humano, si
185.nosotros no podemos limitarnos acá, bueno es la sociedad la que
186.se va a encargar, en general, de limitarlo por lo que él trae,
187.nosotros damos todo el apoyo .

188. Cuando hablas de apoyo, en concreto en tu interacción con él, ¿qué apoyo tú sientes que le diste?

189. A ver, yo siempre le escribía, en la parte afectiva yo siempre lo
190.tocaba le decía así (gesto que le diera un beso) deme un beso.
191.Decía “voy al baño”, no, porque no, porque tiene que tener reglas,
192.y se iba a sentar. No, nada especial como pobrecito, no esa cosa
193.como de lástima, no. De repente insistía yo más con la parte
194.afectiva, fíjate, yo como que me conecté harto con este niño, sería
195. por era la primera experiencia, no sé, pero nunca le tuve lástima,
196.pena, no, nunca. Yo trataba de que saliera adelante con sus cosas,
197.que hablara...

198. Y en esta dinámica de curso donde tú misma señalaste que estamos frente a grupos numerosos, ¿cómo percibías tu vínculo con el resto del curso al incorporar este alumno?

199.Mira, yo no me dedicaba más tiempo a él, porque te digo, como le

200.hago clase a los de cuarto, ellos están como en otra, que se las
201.saben todas y que se quieren ir, entonces cuando tú das una
202.actividad, como una guía de trabajo en la clase, si, ellos empiezan
203.a trabajar, entre trabajan y conversan entonces yo iba
204.deambulando por los bancos, que se yo, entonces me centraba en
205.preguntarle, trataba de escribirle a él más porque él siempre
206.estuvo dispuesto, no sacaba la vuelta. Después de que se fue su
207.yunta, él trabajaba solo, a lo mejor le hizo bien no tener un
208.lazarillo del cual depender, él como que más, antes el “nn” le
209.transmitía todo, entonces el “nn” dejaba de hacer las cosas él...
210.pero al año siguiente, tercero y cuarto no se complicó y yo pasaba
211.por los grupos o las parejas de banco como normal y él me
212.preguntaba y estaban bien las cosas y él se alegraba y te digo
213.trabajaba más que los otros, a veces, no a veces, generalmente.

214. ¿Hay alguna situación que te haya causado especial frustración en tu quehacer pedagógico?

215. Con él ninguna.

216. ¿Cómo llegas a saber que tienes instalado a este alumno dentro del aula?

217. Yo me entero cuando llego a la sala, no más. Cuando llego a la
218.sala un día, dos días nada, y después de un consejo ahí me entero
219.de que hay un niño que es sordo, y yo digo ¿cuál es? Yo no tenía
220.idea cual es; yo había entrado a la sala sin saber que existía un
221.alumno así, después me enteré y ahí empecé como a atinar y ahí
222.justo la primera nota era una disertación por grupo y tenían que
223.pasar y él pasó adelante a disertar y ahí yo empecé recién como la
224.experiencia que supe que... obviamente cuando me dijeron los

225.alumnos , claro, uno le trata de dar temas como bien simple, que
 226.explicue y justo explicó, me acuerdo clarito, él explicó como una
 227.fórmula entonces tampoco se le complicó más allá del bla, bla
 228.claro no te vas a poner a reír y el grupo le dio lo mínimo, no se
 229.poh, un tema.

230. Y el conducto colegio ¿cómo lo visualizas en términos del trabajo que se genera en torno a este estudiante, trabajo en equipo, colaboración entre profes, aunar criterios?

231.Yo creo que es un trabajo de cada uno individual no más, lo único
 232.que teníamos de criterio era el punto de la pauta de evaluación no
 233.más, claro de repente como se dice de pasillo tú conversai que
 234.hiciste, si te entendió pero que tú dijeras, ¡ah, voy hacer esto! que
 235.lo hizo este profe y le resultó, no; no, ni siquiera con “nn” que
 236.compartíamos curso, es de Física que es como el más cercano al
 237.área o la “nn” tampoco y eso que somos del departamento,
 238.asique no, cada uno se la rascaba solito, digamos , aplicaba su
 239.criterio o descriterio, como digo yo.

240. ¿Y qué opinión te merece a ti esa situación de que cada cual actúa de forma independiente?

241.Es que yo creo que si a nivel de colegio no te dan como una pauta
 242.de qué es lo que tú tienes que hacer aparte que digan que la
 243.evaluación es diferenciada ¿diferenciada en qué? en la escala, no
 244.te dicen nada más, yo jamás vi , yo este año me enteré que tenía
 245.una profesora yo jamás conocí a esa profesora que lo asesoraba a
 246.él, lo apoyaba, yo nunca la ví , pero yo creo que se suma a eso , o
 247.sea, creo que es por falta de tiempo de las horas que tengo , la
 248.única hora libre que tengo es esta y las otras son las reuniones, o

249.sea, no tengo tiempo de conversar con el resto académicamente
 250.qué pasa sólo en el departamento no más , entonces no hay como
 251.un manual entre comillas como para decir “hay que hacer esto con
 252.este otro niño o fijate acá” no. No hay tiempo y también yo creo
 253.puede ser responsabilidad mía porque uno está saturada en el
 254.tiempo, porque en qué momento yo iba a preguntar “qué hacer tú,
 255.cómo lo haces tú” entonces uno trata de salir del paso, entre
 256.comillas con lo mejor que uno tiene o con lo que uno cree que
 257.puede hacer.

PROFESORA N ° 10

Asignatura: Lenguaje

Sexo: Femenino

Edad: 35 años

1. Cuéntame de tu experiencia con alumnos con discapacidad física o sensorial.

2. Acá el caso de “nn” que tiene hipoacusia total, este alumno no
 3.maneja el lenguaje de señas y tampoco, dadas sus características se
 4.expresaba mucho con palabras.

5.Cómo te sentías tú en tu interacción con este alumno

6.Cuando ingresé al colegio el alumno estaba en tercero medio,
 7.rápidamente se contactó conmigo una profesora de un instituto , no
 8.se bien qué era, una organización donde él asistía como
 9.complemento de sus clases, esta profesora apoyaba el trabajo que se
 10.hacía con el estudiante y de alguna manera me dio algunos datos
 11.de cómo se podía trabajar , la verdad es que en términos personales
 12.para mi fue un desafío importante pero un desafío como que fue
 13.perdiendo fuerza en la medida en que sentí que no se hacía nada

14.diferente por el alumno o sea en una sala con 40 estudiantes el
15.alumno a lo mejor se esforzaba mucho por anotar , miraba el
16.cuaderno del compañero, yo soy bien gestual y notaba que él de
17.alguna manera como que me seguía, leía los labios pero la verdad
18.es que siento que no tenía las herramientas ni el tiempo , no hay
19.una formación que me permita a mi abordar un alumno y si bien
20.siempre se le dio trabajo diferente a lo mejor, como que esos eran
21.paliativos si el se sacaba un cuatro se le daba una tarea para que lo
22.suba a cinco pero creo que él terminó su enseñanza media un poco
23.así , así como medidas más parche que una cosa formal y
24.sistemática donde uno podría realmente trabajar con el alumno en
25.su progreso.

26.Y a ti, esta situación qué te generaba en lo personal

27.Me sentía muy... yo creo que cuando uno asume un curso,
28.independientemente si tiene alumnos con capacidad distinta uno es
29.responsable de cada uno de sus estudiantes en su aprendizaje eso
30.viéndolo así de una manera bien idealista obviamente lo que uno
31.espera es que él pudiese potenciarse, desarrollar lo mejor de si y en
32.lo personal queda esa sensación que en realidad no se estaba
33.haciendo el trabajo bien , el alumno terminó , aprendió , tal vez
34.hizo un resumen , leyó cosas , memorizó porque una de las
35.experiencias más lindas que tuvimos a final de año que el alumno
36.disertó , siendo que no hablaba muy bien y su curso era muy
37.respetuoso , él se memorizó todo lo que tenía que hablar junto a la
38.compañera y trató de disertar y se notaba, cierto, que había mucho,
39.mucho esfuerzo de su parte , entonces hay un tema que es como
40.nemotécnico que permitió que este alumno a lo mejor pudiera
41.rendir sus evaluaciones y salir adelante con el cuarto medio, pero te
42.queda a ti la sensación , a mi me queda la sensación como que no

43.pude hacer nada para desarrollar pensamiento critico, análisis , no
44.sé hasta qué punto este estudiante podría a lo mejor tener un juicio
45.de valor respecto a algo.

46.Y cuál crees tú que en el fondo son esas carencias que sentías que tenías frente a este estudiante

47.Yo creo que lo fundamental es que uno no tiene una formación
48.especial, una base como un profesor que estudia, no cierto,
49.educación diferencial, o sea, uno aprende hacer un trabajo que no
50.considera a niños con capacidad necesidades especiales, o sea, qué
51.podía hacer yo, modular mejor, siempre me acerqué todas las
52.pruebas a él , le subrayé palabras , le expliqué cosas , pero no tengo
53.una formación , entonces uno como que queda a la buena voluntad
54.del profesor qué poder hacer.

55. Hay un mandato ministerial que obliga, llegado el caso, a los establecimientos regulares a incorporar a estos alumnos con discapacidad ¿qué opinión te merece ese mandato?

56.Yo creo que por un lado, por un tema de integración social es súper
57.positivo porque los alumnos que tienen necesidades especiales,
58.discapacidades pueden estar, desarrollarse con personas que no las
59.tienen. Puede haber una explicación biológica, a lo mejor, pero no
60.un apoyo pedagógico, entonces si se va hacer un proyecto, hay una
61.ley que obliga a los establecimientos a tener alumnos con
62.características especiales y sobre todo la hipoacusia porque, un
63.alumno que tiene, no se por ejemplo, una discapacidad visual
64.también sería problema pero un problema del establecimiento de
65.abordar y trabajar pero otras discapacidades no tienen ese
66.requerimiento , un problema, por ejemplo, físico como el alumno

67.que usa silla de ruedas y ese tipo de cosas porque al final él en sus
68.capacidades cognitivas recibe igual que los otros, pero creo que si
69.los colegios no están apoyados realmente en términos pedagógicos
70.con la presencia de especialistas y a lo mejor puede sonar muy feo
71.pero eso es lo que sentía hace años atrás, se está experimentando
72.un poco , o sea, es como un proyecto así piloto que hay una
73.inserción de alumnos en medios a lo mejor donde no hay otras
74.necesidades especiales , pero no se sabe qué va a pasar con ellos ,
75.como dejarlos un poco a la deriva y a la buena onda de los
establecimientos.

76. Cuando tú mencionas el apoyo al trabajo pedagógico y me señalas, por ejemplo a especialistas ¿qué otros elementos tú podrías incorporar dentro de ese apoyo?

77.Yo creo que ese apoyo pedagógico u otros elementos que tienen
78.que ver , no sé a lo mejor es muy complejo, pero obviamente en
79.términos de percepción de mundo cognitivamente la forma en que
80.operan los razonamientos son distintas entonces sería muy
81.interesante y muy aportador para el estudiante aprender como
82.pedagogo como funciona, cómo opera el aprendizaje de estos
83.estudiantes porque como decía anteriormente el tema nemotécnico
84.que permite que el alumno repita las palabras repita los sonidos
85.pero uno no sabe cómo opera un cerebro , cómo opera el lenguaje
86.en una persona que no escucha las palabras tiene otra forma de
87.aprehensión y comprensión del mundo entonces ese apoyo
88.pedagógico debería ser así de serio o sea, de incorporar electos
89.cognitivos que nos pudieran a nosotros aportar y de esa manera
90.poder desarrollar actividades que realmente contribuyan a un
91.aprendizaje porque si con toda la tecnología que ahora hay al
92.alumno le podía decir “investiga esto” y él iba al computador me

93.cortaba , me pegaba y me imprimía como lo hacen muchos
94.estudiantes sin necesidades pero ¿qué aprendizaje hay ahí?
95.Entonces ese apoyo pedagógico, por un lado, debería tomar estas
96.características y también yo creo que las necesidades a lo mejor de
97.contar con un tiempo de dedicación especial para los alumnos, a lo
98.mejor un profesor que tenga un alumno con cierta discapacidad
99.quizá debería tener una hora de atención especial algo que uno
100.pudiera hacer un trabajo realmente con el estudiante porque para
101.mi dedicarme a este alumno significaba dejar a 39 botados , o sea,
102.y creo que el curso era solidario en ese sentido pero obviamente
103.cuando se trata de niños más chiquititos tienen más
104.requerimientos asique en términos del apoyo yo creo que no se
105.me ocurren a lo mejor cosas tan concretas pero son muchas las
106.necesidades , no es llegar... yo siento que no es llegar y así como
107.meterme en un colegio un niño con una discapacidad sobre todo
108.que interfiera o que haga diferente su manera de aprender porque
109.nosotros aprendemos a enseñar a niños que escuchan, que ven
110.entonces no es lo mismo.

111. Qué opinión te merece el hecho de que una familia quiera incorporar a su hijo en una institución con estas características, donde no hay proyecto de integración.

112.O sea, yo creo que es válido , que está dentro del derecho de toda
113.familia por un tema social como mencionaba al principio ,
114.obviamente es sano para un estudiante vincularse con el mundo
115.tal cual como funciona , sin características especiales porque el
116.mundo no está organizado para las personas que tienen ciertas
117.necesidades , a lo mejor en términos de discapacidades físicas
118.estamos teniendo cierta conciencia en las calles, el metro , etc,
119.entonces por un lado socialmente por desenvolverse , por tratar de

120.expresarse en una comunidad hablante es positivo pero yo creo
121.que en ese sentido la familia tienen que tener claro que ese es el
122.objetivo y que el objetivo académico a lo mejor, queda
123.desplazado , no se si podemos desarrollar, como lo he dicho antes
124.hartas veces, las habilidades , todo lo cognitivo.

125. Cuando tú planificas tus clases cómo incorporas el hecho de que este alumno está dentro del aula.

126.La verdad es que en esta experiencia de dos años no hubo una
127.planificación especial , no dejé de hacer o propuse cosas muy
128.distintas por la presencia de este alumno , lo que si me preocupé
129.es en el material que desarrollaba , por ejemplo, si se hizo si se
130.vio alguna película que estuviera subtitulada , si se hizo algún
131.trabajo en power point , que lo visual estuviera bien explicado con
132.las palabras , me preocupé y a veces era exagerada en términos
133.gestuales en tratar de explicar , en mirarlo a los ojos y sus pruebas
134.muchas veces fueron distintas , no tanto como hacer las pruebas
135.distintas sino que se cambio algunas cosas , se suprimieron
136.preguntas , él podía escribir , tenía la capacidad de hilar ideas
137.entonces se guiaba en las pruebas y tenía ese apoyo; pero no
138.planifiqué distinto o sea, al tercero y cuarto medio le hice como
139.para cualquier estudiante digamos, sin necesidades especiales.
140.También a él se le ayudó en la lectura de libros , o sea, un
141.estudiante de tercero – cuarto medio leen en promedio ocho libros
142.al año en la asignatura , a él se les disminuyeron algunos libros y
143.si había algún apoyo, por ejemplo, con videos o películas él tenía
144.la opción de hacer un trabajo o la prueba a partir de la película ,
145.entendiendo que de pronto, no se, un libro muy complejo de 300
146.páginas con un vocabulario demasiado rebuscado no lograba
147.ningún objetivo en él si no comprendía , cierto si lo demorábamos

148.tanto en entender el lenguaje , en el fondo no estaba entendiendo
149.los acontecimientos del libro, asique, en ese sentido, hubo como
150.un apoyo especial pero como te mencionaba en las actividades ,
151.en las dinámicas de clases pero no en la planificación .

152. Cómo se operacionaliza una evaluación diferenciada en un establecimiento sin proyecto de integración.

153.O sea, yo creo que ese es un tema pendiente y no creo que sólo
154.acá en este establecimiento , porque la evaluación diferenciada de
155.repente nos quedamos en que a lo mejor tiene menos porcentaje
156.de exigencia, o esto mismo que te mencionaba yo, de suprimir
157.ciertos ítemes de la prueba y como hacer una prueba más cortita
158.pero yo no estoy segura , si me queda la sensación que a esta
159.altura de los estudios que uno tiene y la profesión ejercida no
160.tengo muy claro si eso que hacemos es una evaluación
161.diferenciada , o sea, por lo mismo que mencionaba antes , cómo
162.se miden las habilidades de un estudiante que tiene una
163.discapacidad. En este caso que se trata de un alumno de tercero –
164.cuarto medio pedirle que me explique un libro siempre tengo la
165.sensación de que el comentario que podía haber leído en una
166.página de Internet , en la misma solapa del libro, no develaba el
167.imaginario de él, su comentario crítico al respecto a lo leído no
168.pasaba por algo que él pudo como internalizar , sino que él
169.estudiaba el libro , veía la película , se aprendía los personajes y
170.después me contaba pero qué pensaba él al respecto nunca lo supe
171.medir , entonces pienso que mis pruebas no tienen , no lograban
172.un objetivo para el nivel de un tercero – cuarto medio , asique eso
173.queda, el colegio obviamente tiene cierto una pauta en que
174.especifica estas cosas , bajar a lo mejor la ponderación , buscar a
175.lo mejor otras vías pero tampoco hay un proyecto , un plan para

176. evaluar de verdad las capacidades del alumno , es un tema súper pendiente.

177. Qué demandas le haces tú al colegio desde tu rol de docente que está en directo contacto con este chico dentro del aula.

178. O sea, yo creo que la institución por un lado hubo una
179. preocupación por el alumno en términos a lo mejor de que ... esto
180. mismo de que si se hiciera alguna evaluación ... pero no se si se
181. supervisó, o sea, en realidad yo lo hice pero no se si mis otros
182. colegas lo hicieron y lo hice muy como a la buena voluntad de
183. alguna manera porque nunca la institución me guió al respecto
184. más que darme una pauta de cómo podría ser, y creo que
185. obviamente necesitamos apoyo de la institución , o sea, no se, yo
186. solamente llegue el año pasado a tercero, el niño se educó desde
187. chiquitito , no se como habrá sido al principio pero al menos estos
188. dos últimos años que, obviamente , él ya era un lolo y que podía a
189. lo mejor moverse más solo yo siento que la institución no tiene
190. muy claro cómo trabajamos cada profesor , nunca se nos reunió
191. para ver el caso especial de él en estos dos años , entonces mi
192. sensación es que no hubo un trabajo sistemático ni tampoco un
193. apoyo , ahora yo también creo que pasa porque , lo que
194. hablábamos, la institución no tiene, si bien ya cumplen con la ley
195. a lo mejor de integrar una persona tampoco tenemos la
196. experiencia , todos los profesores fuimos educados , los que
197. estudiamos una carrera con una mención que no fuera diferencial
198. no tenemos la capacidad yo creo, los conocimientos para trabajar
199. con alumnos con necesidades especiales, asique yo creo que la
200. institución cumplió en el aspecto social, quizás emocional pero
201. nuevamente lo académico no, ahora cuál es el objetivo también de
202. esta integración que propone el ministerio , porque a lo mejor el

203.objetivo pasa por lo social más que por un plano educativo y
 204.como que el alumno vaya a dar una PSU e ingrese a una
 205.universidad y hacer carrera , entonces también yo creo que el
 206.ministerio debería plantear el objetivo fundamental.

PROFESORA N° 11

Asignatura: Química

Sexo: Femenino

Edad: 55 años

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia con alumnos con discapacidad dentro del aula?

2. A ver, yo he tenido solamente uno que es sordo y por ende, no al
 3.revés ¿no? No me acuerdo... era sordo y eso le impedía hablar y
 4.tampoco era fácil comunicarse con él porque emitía muchos ruidos.
 5. Ehh, al principio yo creo que todo mal , porque si no se acerca el
 6.apoderado después de un buen tiempo a decirme que en mi clase
 7.había una persona sordo muda ... a mi nadie me avisó, o sea, a mi se
 8.acerco un día su apoderado y me dijo “¿tú sabes que en tu curso tú
 9.tienes , en esa época 2° medio “¿tú sabes que que tienes un alumno
 10.sordo mudo”? No tenía idea. ¿ya? jamás ... pudo haber pasado un
 11.mes de clases y yo no me había enterado. Ya después de eso
 12.empezamos a prestar más atención e hicimos como super buen
 13.feeling en realidad con él ¿ya? Pero es difícil cuando tenís 40
 14.alumnos acordarte que hay uno al que hay que hablarle de frente
 15.porque no... lee los labios y si tú no le vas a hablar de frente no te
 16.va a leer los labios, entonces no te va a entender lo que estás
 17.diciendo y yo ... me gusta mucho pasearme de repente me
 18.encontraba ponte tú que me iba para otro lado y me acordaba que
 19.estaba él ... claro pero gran parte de la información que yo estaba
 20.entregando durante mi paseo él no la recibió porque yo no estaba

21.en frente de él para que pudiera leer mis labios porque
 22.desgraciadamente es uno de 40 y a uno se le olvida ¿ya? Pero a
 23.pesar de eso yo encuentro que bien, bien con él tuvimos muchos
 24.feeling los dos siempre, él siempre tuvo confianza de acercarse y
 25.conversar entre comillas, digamos conmigo sus problemas y...
 26.mucha preocupación de sus apoderados también . Yo creo que si su
 27.apoderado no hubieran estado tan preocupados detrás a lo mejor
 28.hubiese sido como distinto el desempeño de “nn” en el colegio,
 29.claro y había como harto apoyo porque incluso se traía información
 30.de repente a reuniones de ciclo donde uno tenía acceso a... le
 31.comunicaban como iba la cosa, muchas veces fue así ... pero
 32.complicado , difícil.

33. Esa dificultad ¿en qué tú la podías evidenciar?

34.En lo que te digo, porque de repente , por lo menos a mi me daba
 35.mucha lata , yo que me paseo mucho , me daba mucha mucha lata
 36.que de repente se me olvidaba que estaba él , se me perdía en el
 37.grupo curso y yo a lo mejor estaba por el otro lado explicando algo,
 38.gesticulando y “nn” al otro extremo de la sala y nunca jamás se
 39.enteró lo que yo dije y de repente yo caía en cuenta que estaba él y
 40.me devolvía ... pero toda la información que entregué cuando me
 41.desplacé de su campo visual él no la recibió ¿te fijas? . No sé si
 42.habrà sido descuido mío no sé, pero es difícil que tú estés siempre
 43.permanentemente acordándote porque tú ya entras en una dinámica
 44.en la clase, entonces se te olvida ¿Ya? Se te olvida que hay una
 45.persona que necesita que tú estés y a ti como profesora te limita
 46.¿ya? Ya que para mi es super complicado quedarme quieta , a mi
 47.me gusta avanzar introducirme como entre comillas el corazón del
 48.aula como para hacer partícipe en una cosa media redonda de lo
 49.que estoy entregando eso me gusta ¿ya? Entonces al saber que hay

50. una persona que está ahí que tú tienes que tratar y acordarte que
51. tienes que estar frente ¿ya? Hay muchas cosas en química que son
52. necesarias explicarlas, verbalizarlas ¿ya? O sea una reacción
53. química en una pizarra es algo árido si no va acompañado de la
54. explicación de la profesora que está indicando qué está pasando ahí
55. , o sea claro, la mecánica puede ser descrita en la pizarra pero la
56. explicación de por qué está sucediendo eso es algo absolutamente
57. verbal , entonces eso yo sentí que lo perdí mucho con “nn”
58. porque a mi, te vuelvo a repetir, se me olvidaba que estaba ahí,
59. porque yo entraba en la dinámica de la clase , ah el “nn” trataba
60. de irme de nuevo en frente.

61. Hay un mandato ministerial que indica que todos los centros educativos deben incorporar alumnos con discapacidad incluso colegios como este que no tienen un proyecto de integración de la diversidad de la discapacidad ¿qué opinas sobre esto?

62. No se, o sea a ver , por todo lo que te he contado de mi experiencia
63. al tener un alumno con discapacidad en clases , se podría decir que
64. no estoy de acuerdo , sin embargo, también hay una parte que
65. tomar en cuenta , que es que yo pienso que tampoco podemos
66. aislarlos del mundo , o sea, yo siento que un alumno con
67. discapacidad tiene el mismo derecho a estar en este colegio , por
68. ejemplo, que cualquier otro y que no tenemos por que hacer
69. diferencias , yo creo que tenemos que aprender a tratar con
70. alumnos con discapacidad , eso es lo que nos falta , o sea, si los
71. vamos a incorporar en forma normal a nuestro quehacer
72. pedagógico tenemos que aprender a cómo incorporarlos de la
73. mejor manera y eso es lo que yo creo que no está dado , o sea, me
74. parece bien que se los incorpore porque, si bien es cierto, si yo
75. tuviera, ni Dios lo quiera, una hija o un hijo con discapacidad y

76.quisiera que estuviera en este colegio me daría mucha lata que se lo
 77.discriminara y no se lo pusiera ¿me entiendes? No sé no me
 78.gustaría, me pongo en el papel del apoderado ¿ya? Pero también al
 79.ponerme en el papel del profesor me gustaría tener más
 80.herramientas que a mi me permitieran hacerlo mejor, o sea, si a mi
 81.me piden que haga algo que se me entreguen las herramientas para
 82.yo poder hacerlo mejor, eso sería.

83. ¿Y esas herramientas cuáles crees tú deberían ser?

84.Yo creo que básicamente capacitarnos a cómo relacionarnos con la
 85.gente con discapacidad , yo creo que en general el ser humano no
 86.sabe no sabemos relacionarnos con personas con discapacidad nos
 87.produce entre pudor, entre miedo , uno lo puede ver en la calle
 88.misma , no es fácil, o sea, tú ves a una persona sin brazo en la
 89.calle y que no tapa su discapacidad y uno se siente incómoda yo
 90.creo que hay que aprender a vivir con ellos y ha capacitarnos de tal
 91.manera para poder incorporarlos al quehacer del aula ¿ya?

92. ¿Y esa capacitación en qué líneas deberían ir?

93.Yo creo que quizás materiales que a ti te permitan trabajar con esta
 94.persona al mismo nivel quizás que el resto de los niños pero con un
 95.material que a él le permite incorporarse a trabajar con el resto de
 96.los niños, material... no se me ocurre en este minuto que podría
 97.ser, no soy experta en el tema ¿te fijas? Pero algo que te permita
 98.incorporarlo de alguna manera, que se te entregue como profesor
 99.más allá de una evaluación diferencial porque al final una
 100.evaluación diferencial uno termina diciendo bueno le hago un
 101.trabajo, no sé ... no me gusta pero así se me ocurre en este minuto
 102.una persona ciega que tenga acceso a tú entregarle información ,

103. los datos suficientes, las fuentes suficientes donde la información

104. que tú estás entregando la puedan encontrar en braille, por

105. ejemplo, una cosa así ¿ya? Algo así, no sé.

106. Ahora, cuando tú planificas tu clase, cuando piensas en tu trabajo pedagógico, en cómo vas a evaluar y en la misma implementación de tu clase ¿cómo incorporas el hecho de que tienes a este o estos alumnos dentro del aula?

107. Yo creo que no los incorporo, yo creo que no los incorporo,

108. porque la única diferencia digamos es que tu sabes que está con

109. evaluación diferenciada y que hay que tomar otro tipo de forma

110. de evaluarlo o que sé yo, pero en la planificación misma, o sea, la

111. única planificación que no sé ni siquiera si es una planificación

112. que yo alguna vez tuve con “nn” es llegar a la sala y acordarme

113. que estaba “nn” y que tenía que estar frente a él, nada más

114. ¿ya? O sea, tampoco tenía más herramientas para como para, o

115. sea, yo sabía que él necesitaba escuchar, ver mover mi boca,

116. entonces yo siempre trataba de acordarme que estaba “nn” para

117. que él pudiera leer mi boca ¿te fijas? Y yo no me moviera como

118. loca por la sala que es lo que suelo hacer ¿ya? Pero aparte de eso

119. nada más, nada más y yo creo que las instancias no están, yo creo

120. que no es llegar y decir hay que incorporar, hay que incorporar

121. pero crear las herramientas para poder incorporar porque siento

122. que no las tenemos.

123. Tú hablas de una evaluación diferenciada. Ahora cuando te dicen este alumno tiene que ser evaluado diferencialmente ¿qué haces tú?

124. Yo creo que es un poco desconcertante porque uno efectivamente,

125.como dices tú, no sabe bueno ¿ahora qué hago? ¿te hago un
126.trabajo? ¿o lo trato de interrogar dentro de lo que se pueda? O
127.quizás le bajo el nivel de exigencia en la prueba yo creo que eso
128.en el fondo termina viéndolo como en el camino, yo no siento que
129.haya o por lo menos de mi parte una cosa muy estructurada o una
130.temática que el colegio te entregue y diga “usted tiene que actuar
131.de esta o de esta manera” porque te dicen “él tiene evaluación
132.diferencial”, punto. Tampoco hay estrategias claras como para
133.enfrentarse a un alumno con evaluación diferencial en el minuto
134.de evaluarlo, me refiero, yo creo que tampoco hay cosas claras,
135.entonces es como súper complicado.

136. ¿Qué opinión te merece el hecho de que una familia quiera tener a un hijo con discapacidad en una institución donde no hay un proyecto de integración?

137.Yo creo que, es que sabes qué pasa yo siento que todas las cosas
138.siempre tiene dos caras, o sea, nunca es blanco o es negro, si yo,
139.te vuelvo a repetir me pongo en el plano de un apoderado y yo
140.siento que quiero ese colegio para mi hijo me daría mucha lata
141.que lo discriminaran , ahora , pero es complicado ¿te fijai? No se,
142.yo creo que habría que, tendrían que informarse que es lo que
143.ofrece el colegio, cómo lo está ofreciendo o por último probar
144.para ver si efectivamente se puede incorporar en una buena forma
145.al proyecto educativo de ese colegio. Ahora, si se transforma en
146.una tortura pal niño yo creo que hay que sacarlo y punto, o sea no
147.darle más vuelta al asunto pero a mi me parece justo que todo el
148.mundo tenga derecho a tener a sus hijos en las instituciones que
149.sientan de su elección, a mi no me gusta la discriminación ¿ya?, o
150.sea a mi no me gustaría que a mi hija la discriminaran ¿ya? Por
151.ende tampoco me gustaría discriminar a nadie ¿te fijas?. Ahora

152.entiendo que hay un camino largo para poder decir si tienen que
 153.estar en cualquier colegio pero para eso tienen que haber políticas
 154.de Estado súper claras de cómo... o sea no basta decir todos los
 155.colegios tiene que.... Si de acuerdo pero todos los colegios
 156.tienen... hace falta una buena capacitación para el profesor para
 157.que sepa cómo evaluarlo, cómo enfrentarse no sé te diría de
 158.repente hasta el mismo grupo curso cómo enfrentar a este
 159.chiquillo ¿ya? En todas las instancias que tienen de convivencia
 160.ellos, porque es complicado porque hay giras de estudio, hay
 161.salidas que no son propiamente dentro del colegio que pueden ser
 162.a lo mejor un nidito donde el cabro se sienta acogido pero qué
 163.pasa cuándo él quiera compartir con sus compañeros en una gira
 164.de estudio, entonces es difícil, súper difícil.

165. Qué demandas le harías tú a la institución como docente en términos de la presencia de estos niños en el aula?

166. Yo creo que básicamente es capacitación es capacitar al profesor
 167.o por último, mira si , o sea también si no están los medios no sé,
 168.capacitar al profesor jefe para que el profesor jefe sea el puente
 169.entre el profesor de asignatura y el alumno , porque tampoco
 170.como profesor jefe yo creo que tampoco sabe uno actuar de
 171.repente ¿te fijas? Complicado, yo creo que capacitar básicamente.

PROFESORA N° 12

Asignatura: Historia

Sexo: Femenino

Edad: 40 años

1. ¿Cómo te relacionas tú en el aula con alumnos con

discapacidad física, cómo es tu experiencia en el aula?

2.Haber, tengo dos alumnos con ciertas discapacidades, uno que está
3.en sexto básico, tiene un problema en el oído, no escucha bien, por
4.lo tanto, uno tiene que usar un micrófono para que él te pueda
5.escuchar, micrófono que no siempre ha tenido dentro de la sala ,
6.durante el año pasado hubo un tiempo bastante prolongado, yo diría
7.prácticamente un semestre que no había micrófono porque había que
8.traerlo de afuera y la otra es con el “nn” que tiene una
9.discapacidad física , sus piernecitas, no me acuerdo su enfermedad,
10.pero está en silla de ruedas. Dos situaciones distintas porque el
11.caso de “nn” yo creo que es más natural la relación en
12.términos de que a excepción de que tú tienes que sentarlo adelante
13.por un tema de seguridad no hay mayor diferencia , el caso de “nn”
14.no, porque él no entiende lo que tú hablas o lo que tú le pasas un
15.texto y él no entiende , entiende, no sé, un 20 – 30 % , tiene
16.problemas de vocabulario , de escritura , entonces ahí hay que
17.hacer evaluación diferenciada si o si pero la evaluación
18.diferenciada en este caso por regla del colegio no es más que
19.bajarle la escala un 50% , no es más que eso. Y el caso de 20.
“nn” no tiene evaluación diferenciada solamente como te
21.digo el tema de seguridad que hay que ponerlo siempre en el
22.primero puesto, cosa que él tampoco reclama eh, y nada más poh.
23. con “nn”. Ahora , evidentemente uno como profesor jefe , en
24.el caso de “nn” tiene que estar pendiente de la relación que él
25.tenga con el resto de sus compañeros como se interactúa él con sus
26.compañeros producto de esta discapacidad , el año pasado lo que
27.yo se de que él tuvo una situación por esto con un grupo de
28.alumnos lo molestó por su problema físico y esto llegó a los
29.apoderados y hubo toda una problemática que desconozco en
30.profundidad pero este año la verdad es que el “nn” se ha

31.sentido bastante bien integrado, él tiene super clara conciencia de
32.cuál es su problema y él está conforme con lo que es él, él está
33.contento, se siente realizado es un alumno como cualquier otro
34.alumno y uno como profe tampoco hace diferencia con él yo no
35.hago diferencias con él, ni siquiera cuando él falta a pruebas
36.porque haber él ha tenido muchas operaciones , más de 10 veces ha
37.sido operado , de hecho este año lo tuvieron que operar por un
38.tema de la orina , no recuerdo bien , ehm... y faltaba harto
39.normalmente a clases, no se poh, dentro de un semestre podía faltar
40.en total 2-3 semanas , entonces frente a eso las evaluaciones, los
41.trabajos eran regulados de la misma forma que otro alumno , en el
42.caso del ciclo con un calendario pero no más tiempo, no , o sea, y
43.el apoderado tampoco ha pedido ha exigido marcar alguna
44.diferencia o dar más tiempo porque él tenga que ser sometido a
45.alguna operación , no jamás, nunca... eso te puedo contar.

46. Con respecto a la evaluación diferenciada, tú dices que la norma del colegio es bajar el prema, ahora ¿qué opinión te merece en el fondo el sistema de evaluación diferenciada?

47.Por lo que yo se no existe un eje desde el ministerio que te estipule
48.a ti como hacer la evaluación diferenciada nosotros recibimos el
49.informe del neurólogo psicopedagogo que generalmente es lo
50.mismo que pide que el alumno se siente adelante, que tú des
51.instrucciones claras , que le des más tiempo , durante el año pasado
52.se estipuló una prueba lo que tú ibas hacer, porqué no se le iba a
53.dar más tiempo, porque resultaba que los alumnos terminaban con
54.más de una hora cronológica haciendo una prueba y perdían
55.clases, entonces lo que acordamos por ciclo era de que se
56.eliminaran ciertas preguntas que presentaban cierta dificultad para
57.el caso del alumno que tuviera este tipo de evaluación diferenciada
58.pero tampoco las discriminamos respecto de qué problema tiene el
59.niño , o sea, nosotros la evaluación diferenciada , por ejemplo, del

60. “nn” que tiene un problema de sordera de que no escuchó es la
61.misma evaluación diferenciada de alguien que tiene déficit
62.atencional , ¿me entendí? No hay un... o sea el profe maneja,
63.puede manejar los datos , tampoco en profundidad pero si te
64.entregan un informe general , pero yo no hago evaluación
65.diferenciada atendiendo a la necesidad real de él, porque no existe
66.ni , bueno no existe un eje, digamos, desde el ministerio ni del
67.colegio, nada, no y la verdad es que acá el colegio es un colegio
68.que es muy exigente , pero siempre se ha planteado que estos
69.alumnos con ... el caso de déficit atencional que es lo más general
70.van a salir de IV medio igual con notas bajas pero van a salir de IV
71.medio igual y el caso del “nn” cuando lo recibimos en quinto
72.nosotros veíamos grandes problemáticas , incluso hubo consejo
73.extraordinarios porque para nosotros ¿cómo lo íbamos a hacer
74.dentro del aula con él ? sobre todo que en ese tiempo no tenía el
75.famoso micrófono entonces él no entendía ni escribía lo que tú
76.escribías o sea, era no escuchar no escribir , no leer nada , básico ;
77.entonces era un problema y evidentemente a él le iba mal aunque
78.tú aplicaras la evaluación diferenciada a él le iba mal , entonces
79.vino la psicopedagoga nos explicó la problemática que él tenía
80..cómo íbamos a funcionar con el micrófono que es lo que uno se
81.coloca clase a clase con él , yo diría que ha habido una evolución
82.pero yo creo que el “nn” finalmente va a terminar también
saliendo
83.de IV medio porque el colegio en ese sentido también creo que
84.tiene una política , no se si, no se si de puertas abiertas pero una
85.política de aceptar esa ese tipo de niños con ciertas dificultades sin
86.a lo mejor obstaculizarle mucho el paso y a lo mejor nosotros
87.mismos al darnos cuenta de que es un colegio exigente pero que
88.tenemos este tipo de niños también nosotros como profes no se si
89.damos todas las instancias pero si damos instancias para que ellos

90.finalmente terminen la enseñanza media porque de otra forma
 91.tendría que irse a un colegio con esas problemáticas y a lo mejor se
 92.marcaría más la diferencia, no sé.

93. Ahora, con respecto a ti ¿qué te pasa a ti o qué sientes tú cuando interactúas con estos niños?

94.Yo la verdad es que siento que es un alumno más no... y de hecho
 95.con el “nn” me pasa con el “nn” en particular más que con el
 96. “nn” porque creo que con el “nn” es un alumno más
 97.definitivamente , o sea... pero con el “nn” , por ejemplo, yo me
 98.pongo el micrófono que tú te lo cuelgas acá al cuello entonces yo
 99.empiezo ... siempre lo molesto y le digo “llamando a “nn”,
 100.llamando a “nn”” como molestando y jugando un poco con eso o,
 101.por ejemplo, si me llevo el micrófono y voy por el pasillo yo
 102.empiezo “llamando a “nn”” y el “nn” aparece corriendo “Tía el
 103.micrófono” , como de juego , la verdad es que yo si eso yo creo
 104.que con el “nn” es como más de juego además que él es más niño
 , 105.bueno lo tomamos en quinto, esta en sexto ahora y como que
 106.juego con él con el micrófono o, por ejemplo, a veces que me lo
 107.he traído a la sala de profesores antes de un recreo , después de
 108.que tocan para el recreo y él me molesta y me dice “tía te llevaste
 109.“- porque te tutea- “te llevaste el micrófono y te escuché todo lo
 110.que hablaste” ¿me entendí? Entonces como que hay una cosa de
 111.juego pero super natural y de jugar mucho con el famoso
 112.micrófono o cuando no lo trae uno ya lo echa de menos el
 113.micrófono y sabe que el “nn” no te va a escuchar , pero hemos
 114.comprobado este año , bueno lo que a nosotros nos dijeron en
 115.quinto de que la capacidad auditiva del “nn” iba ir aumentando
 en
 116.la medida del tiempo , porque él tenía que acostumbrar también el

117.oído , no te sabría explicar en forma biológica el problema pero
118.debería aumentar la capacidad para poder escuchar y
119.efectivamente yo lo he notado que este año el “nn”, por ejemplo,
120.tiene un cuaderno más normal que otro tipo de alumno , que su
121.escritura es mucho mejor que la del año pasado , que incluso
122.levanta la mano en alguna oportunidad , por último te escucha la
123.pregunta y te dice no sé ¿me entiendes? Lo que el año pasado el
124.primer semestre definitivamente no, pero yo no creo que sea esa
125.la mejoría porque yo haya hecho algo especial , yo creo que tiene
126.que ver porque él , no sé poh, su problemática física ha ido
127.mejorando porque era la expectativa que tenía los doctores que lo
128.tratan a él ¿me entiendes? Y también creo que en el caso del “nn”
129.en particular ha habido un apoyo sistemático de la psicopedagoga
130., es una psicopedagoga que estaba muy preocupada , incluso vino
131.al colegio , lo que no es normal , sobre todo en el ciclo , en que
132.hay muchos niños con psicopedagoga, esta psicopedagoga vino
133.al colegio, pidió una entrevista con los profesores , asistimos
134.especialmente lenguaje e historia, ehm, nos explicó como lo que
135.podíamos hacer con él el año pasado y yo creo que ese trabajo con
136.ella también ha sido super productivo y ha sido bueno y
137.finalmente ha tenido ciertos resultados , ahora, el “nn” en
138.promedio del, no se poh, debe estar en un cuatro coma y tanto
139.general que es con evaluación diferenciada , con el 50% , ahora la
140.problemática se va a presentar yo creo el próximo año se puede
141.agudizar porque en el caso de séptimo y octavo tú ya no eliminas
142.preguntas o ítems de la prueba y él se le va a presentar una mayor
143.exigencia una mayor dificultad se va a bajar solamente la escala ,
144.entonces pudiera ser que los contenidos como son aún más
145.abstractos pudiera que él no logre interrelacionarse con ese
146.contenido que a lo mejor ahora que es más cercano porque es
147.historia de Chile le pudiera ser más fácil como más entretenido o

148.más cercano , porque teníamos que ver historia de Chile del siglo XX.

149. Tú hablas de que estamos en una institución que es exigente, ¿podrías puntualizar qué entiendes tú por ello?

150.A ver, siento que con 40 alumnos dentro de la sala de clases a los
151.40 tú le pides lo mismo y muchas veces no atendemos la
152.diferencia que hay en los alumnos en términos de que no tienen
153.necesidades especiales o tienen problemáticas especiales y no
154.tenemos... yo siempre creo que el problema pasa por el tiempo de
155.poder darle lo que el alumno realmente necesita y el ejemplo más
156.concreto creo que el tema de la evaluación diferenciada, ahora, el
157.colegio igual nos pide resultados , resultados en SIMCE , en PSU
158., hay evaluaciones diversas entonces todas esas exigencias van
159.sumando de que tú estés como en una constante mejora de tu
160.quehacer pedagógico y a su vez eso va rebotar necesariamente en
161.la exigencia que tú le vas a poner a los niños, o sea, es como un
162.círculo, no sé si virtuoso, o vicioso pero finalmente la
163.consecuencia está en que tú los 45 minutos estai con el alumno y
164.tú tienes que exigirle más, pedirle más que llegue hacer ciertas
165.cosas que probablemente en otro colegio no lo haría, o no se van a
166.dedicar los 45 minutos enteros al alumno y lo otro de exigencia
167.por los resultados que generalmente se piden en el colegio, los
168.buenos resultados porque hay que estar dentro, dentro de los 50 o
169.dentro de los 100 y el caso más concreto creo tiene que ver
170.cuando en una oportunidad un año no fueron los resultados de la
171.PSU que se esperaban y tuvo toda una reestructuración y eso yo
172.creo que marcó una pauta de ahí en adelante.

173. Cuando tú planificas tu clase ¿cómo lo haces pensando que

tienes a estos alumnos dentro del aula?

174. No hay una conciencia real de que yo incorpore este alumno que
 175.tiene discapacidad, no, no. Solamente en las evaluaciones y
 176.solamente con el “nn”, esto de eliminar ítems y la eliminación de
 177.ítems es en el momento de la prueba, yo tampoco llego con una
 178.prueba distinta para él o con los ítems eliminados, no. Es dentro
 179.del momento de la evaluación tú eliminas las preguntas que
 180.presentan mayor dificultad, pero no hay dentro de mi
 181.planificación clase a clase una , no se poh, una conciencia ... no
 182.yo creo que conciencia hay pero no está incorporado eso ¿me
 183.entendes? como para el alumno medio y ese alumno medio ahí
 184.dentro de ese alumno medio está este “nn” o está el “nn” en
 185.este caso.

186. ¿Por qué tú no lo incorporas?

187.Yo creo que, haber, no sé, yo creo que puede ser , yo siempre le
 188.echo la culpa al tema del tiempo, creo que hay muy poco tiempo
 189.como para planificar con mucho más detalle e intencionar más las
 190.cosas , yo creo que esa es una razón importante, probablemente
 191.no la más importante porque en este caso siendo que son alumnos
 192.con necesidades, a lo mejor, específicas uno debería tener la
 193.intención dentro de la planificación , pero la verdad es que no me
 194.cuestionado , no he pensado más allá por qué no lo he
 195.incorporado en mi planificación, la verdad es que me hace sentido
 196.lo que tú me preguntai pero por qué, no sé, por tiempo y no sabría
 197.que más decirte , no ... uno se va quedando como en eso de que
 198.tú ya lo hiciste y como no te piden nada más dentro de la
 199.evaluación no hay un... yo soy super apegada a los formatos o a
 200.la estructura, entonces como no hay una estructura clara, a lo

201.mejor, desde el colegio ni menos del ministerio entonces es libre

202.¿me entendí? Entonces lo voy a incorporar en mi suich y meterlo

203.dentro de mi planificación, tal vez sea eso, no sé.

204. Y qué opinión te merece este mandato ministerial de incorporar a los niños con discapacidad incluso no existiendo un proyecto de integración.

205.Me parece bien, pero desconozco si hay como o sea que si está

206.incorporado dentro de una planificación o si está lo ,cómo se

207.llama, el contenido en relación a la evaluación si eso está tiene un

208.marco curricular, no se si el ministerio lo tiene, desconozco. Si

209.lo... dudo que lo tenga en todo caso ehmm, pero creo que falta

210.mucho, no sé... no sabría responderte. No sé. Yo creo que falta a

211.lo mejor, porque es como muy fácil en general decir “sabe que

212.tenemos que incorporar a estos niños que presentan

213.discapacidad”, pero siento yo que pasa o queda más como en una

214.frase bonita que en la realidad. Desconozco yo si desde el

215.ministerio existe una realidad más concreta que a lo mejor a

216.nosotros nos permita ... me da la idea que no, intuición solamente

217., pero creo que eso es lo que falta ¿me entendí?.

218. Y ahora, con respecto a tener en el aula este tipo de alumnos ¿qué te parece esta decisión familiar de incorporarlos un colegio con estas características?

219.Buen tema ese, yo he hablado con la mamá del “nn” y con

220.él he tenido entrevistas y ella optó por este colegio aún sabiendo
221.del colegio que este es un colegio que espera finalmente
222.resultados o exigente como quiera que se llame , básicamente
223.porque ellos vivían acá mismo, cerca del colegio , esa fue la razón
224.y ella siempre me planteó que ella no quiere que su hijo sea un
225.niño símbolo de la teletón , de hecho ella siempre me planteaba de
226.que ella está en desacuerdo con esto de la teletón porque cree que
227.aún más los discriminan a los niños patrocinados por una
228.institución , digamos que pueda hacer una serie de campañas cada
229.año , ella ha vivido y ella fue en algún momento , algunos años,
230.los primeros años del “nn” iba a la teletón y ella veía que a
231.los niños de la teletón eran tratados como una burbuja siendo que
232.en la realidad ella para subir, no se poh, del metro a la institución
233.no había como, entonces cuando ellos llegaban a esta institución
234.era una burbuja que no era la realidad y lo que ella quería era que
235.su hijo viviera en un mundo real ... yo a mi me llama mucho la
236.atención la fortaleza que ella tiene, siempre se lo digo, ella si, eso
237.si está entregada a su hijo, absolutamente de por vida, ella no se
238.hace ni dedica ningún otro momento que no sea al cuidado del
239. “nn” y así la familia , pero a la vez también siente que
240. “nn” hoy día que está saliendo de octavo está preparado, yo
241.también creo, está preparado para enfrentar este mundo que
242.probablemente no acepta la diferencia que no la tolera, que
243.probablemente se va a encontrar con una serie de obstáculos de
244.todo tipo, físico de todo tipo para que él se pueda desenvolver
245.pero ella apunta que su hijo sea feliz y sabís tú que cuando hablai
246.con el “nn” tú lo veí feliz y él te habla como que... él llama
247.la atención porque él te habla como que fuera un niño que tiene
248.sus piernas, él se siente bonito, él siente que le ha gustado , una
249.niña le ha gustado él , ha establecido relaciones se siente atractivo
250., él cree que va a desarrollar una familia igual de normal que el

251.resto, es uno la que tiene, creo yo, la limitación ¿me entendí? Una
252.la que no está acostumbrada y probablemente eso ...es como no
253.querer ver , lo que decías tú delante , por qué uno no lo
254.incorporaba en la planificación, es como no querer ver esa
255.realidad probablemente , no sé, me hace sentido un poco ahora lo
256.que tú planteai , en el caso de “nn” yo creo que él está... a
257.mi siempre me llamó la atención eso , por ejemplo, cuando yo
258.recién llegué al colegio yo lo vi por primera vez y estaba jugando
259.a la pelota o bailó cueca en quinto básico, bailo cueca, en
260.Picarquín , por ejemplo, este año en un campamento una actividad
261.en particular todos tenían que correr uno detrás de otro y
262. “nn” iba detrás de otro , o sea , “nn” siempre a
263.participado en todo, nunca se ha limitado ni la mamá ha permitido
264.que se limite entonces “nn” ha crecido dentro de un
265.ambiente familiar y creo que también el colegio ha ayudado en
266.eso pero no intencionado, no planificado, pero inconcientemente
267.probablemente a ayudado que el “nn” se fortalezca, a que
268.sea uno más, pero, por ejemplo, en un tema a principio de año
269.cuando fue el terremoto y había que hacer la operación dayse yo
270.era la primera que estaba preocupada de dónde iba a sentarse el
271. “nn” para que saliera, o, por ejemplo, cuando empezamos a
272.ensayar la operación dayse el “nn” salía , quién lo iba a
273.sacar , ¿por dónde iba a salir? De hecho tuvimos que cambiar el
274.lugar por donde salir el octavo A porque tenía que salir por el lado
275.de acá y bajar la escalera y yo le decía a la Marcela “no podís
276.dejar que bajen, cómo lo va hacer el “nn”?”, entonces
277.cambiamos todo el octavo A y para no marcar la diferencia tuvo a
278.delicadeza la Marcela de decir todo el octavo A para allá , pero no
279.ha sido un tema planificado sino ha sido un tema de , no sé poh,
280.de cómo decirlo ... de que se te ocurrió no más , de sentido
281.común pero no que haya estado estructurado , planificado que lo

282.diga en algún lado.

283. Y con respecto al otro niño ¿cómo ves el hecho de que la familia lo tenga en el colegio?

284.Ahí desconozco, ahora lo que yo recuerdo cuando tuvimos la
285.entrevista en quinto con los papás , y la psicopedagoga había una
286.realidad en que el papá no quería, el problema de “nn” se hizo
287.mucho más presente y tangible cuando él pasa a quinto básico y
288.se les explica a los papás que en quinto nosotros decíamos que no
289.podía estar en quinto, a ese nivel y ahí empieza todo este trabajo
290.con el “nn” y la “nn” , la psicopedagoga para hacerle ver a la
291.familia que efectivamente “nn” tenía un problema porque el papá

292.nunca ha asumido , por lo menos hasta esa fecha, quinto te estoy
293.hablando, nunca había asumido, nunca había querido reconocer
294.que su hijo efectivamente tenía una discapacidad y una
295.discapacidad que probablemente lo iba a limitar en muchos
296.aspectos, sobre todo cuando iba avanzando en este proceso de
297.educación ¿cachai? Entonces yo creo que ahí, bueno, hay un tema
298.familiar , tiene hermanos en cursos superiores y por otro lado este
299.no reconocimiento de la familia a que el “nn” es uno más siendo
300.que o que tiene una dificultad pero no la quiere ver mucho más
301.allá , pero no se cómo será este año en realidad , lo que si yo he
302.visto es que ha habido mejoría en términos de , por ejemplo, el
303.Yoc te habla o te echa bromas por lo menos es serio pero cuando
304.ya engancha contigo o tiene confianza yo bromeo con él y él
305.bromea , además que nos llamaba la atención porque nos trataba
306.de tú ¿cachai? Entonces... “y tú te viste que” y así como cortaba
307.las frases “pero viste tú, pero mira” ¿me entendís? , entonces ...
308.ahora no ya estoy acostumbrada pero al principio igual era

309.chocante porque uno siempre marcaba el tema de que el “usted”
310.pero con el “nn” nunca le dijimos diganos “usted” jamás ninguna
311.profe siempre fue fuimos tú para él , entonces o sea creo yo que
312.finalmente yo creo que el “nn” va a salir de IV medio , no sé si
va 313.a salir mejor o menos preparado que si hubiese estado en un
314.colegio especial , nosotros creíamos que el “nn” tenía que estar
en
315.un colegio especial , así de claro lo creíamos sobre todo lenguaje
316.e historia , ciencia y así se lo decíamos a los papás ¿cachai? En
317.quinto, a principio de quinto pero ¿sabís? que ahora yo misma me
318.doy cuenta de que no poh, que el “nn” pudo pasar a sexto , con
319.evaluación diferenciada pero igual como la tuvo un niño con
320.déficit atencional que igual pasó y probablemente va a llegar a IV
321.medio , no va a ser el alumno que tenga el mejor promedio ni
322.rendimiento dentro del curso pero él se relaciona mucho más ,
323.porque era casi autista el “nn” , se ponía a dibujar , como no te
324.escuchaba el primer semestre no te leía que, inicialmente nos
325.habían dicho que leía los labios , no leía los labios , entonces “nn”
326.no escribía la materia no tenía cuaderno , este año tiene cuaderno ,
327.tú le revisas el cuaderno tiene materia su escritura su letra ha
328.mejorado considerablemente, las palabras como están escritas,
329.bueno yo creo que va a salir mejor no se si más o menos me da la
330.impresión a mi que a lo mejor , no sé, lo que creo en este
331.momento es que a lo mejor va a salir más preparado que en ese
332.tipo de colegio que está diseñado para él porque , no sé, creo que
333.igual ellos viven ahí en ese mundo y no se enfrentan al mundo
334.real como el que pueden enfrentar acá en un colegio que es para
335.todo tipo de niños ¿me entendí? Pero eso es una cosa así como
336.que ahora creo yo ¿me entendí? no tiene ningún fundamento de
337.ningún tipo.

338. Y ahora, ¿qué demandas le haces tú a la institución en términos de incorporar a estos niños?

339. En el caso de “nn”, por ejemplo, nosotros el año pasado le
340. hicimos, en sexto o séptimo, escribir una carta al administrador
341. para que pusiera una rampa porque qué es lo que pasa ahí,
342. especialmente me pasó a mi que yo llevaba al “metro” y cuando
343. lo llevaba al metro yo inicialmente me pasaba que yo no me
344. acordaba, porque no estaba dentro de mi planificación que estaba
345. el “nn” entonces me encontraba en el momento cuando yo
346. bajaba al metro tenía que bajar al “nn” entonces era un
347. problema porque es pesado, la silla es pesada y tampoco era fácil
348. que uno no anduviera como zamarreando, o sea, era incómodo
349. tanto para él como para uno entonces yo opté por no bajar más al
350. metro y llevar el data a la sala , pero nosotros queríamos
351. habíamos pedido en ese tiempo una rampa que pudiera deslizarse
352. cosa que ninguna parte del colegio tuviera limitada para él ...
353. nunca obtuvo respuesta eso en realidad , pero tengo entendido que
354. la rampa por lo menos que habían hecho en el pabellón de los
355. kinder fue en la época en que “nn” ingresa al colegio , hace
356. 9 años atrás , o peticiones pasa por el tema de las rampas, pasa
357. por el tema del baño, por ejemplo el “nn” viene al baño de
358. acá arriba del segundo piso, lo que le hace perder todo el segundo
359. recreo o sea todos los recreos , que por lo demás viene la mamá
360. en los recreos porque él tiene que hacer orina con la ayuda de la
361. mamá necesariamente a través de una, cómo se llama, una sonda ,
362. entonces la mamá tiene que venir queda lejos, ahora ,por
363. ejemplo, ahora que está en octavo , pero cuando esté en primero o
364. segundo medio le va a quedar lejos de nuevo porque ese baño es
365. grande y es el único baño que hay como para él , entonces hay un
366. tema de infraestructura física, por ejemplo, el tema del casino si él

367.va a almorzar y si irá a disponer de alguna banca ¿me entiendes? no
368.sé, yo creo que el tema físico especialmente en cuanto al edificio ,
369.lo que necesita el edificio para este tipo de niño es algo que se
370.debería solicitar que yo tengo entendido que lo hemos solicitado
371.por lo menos como ciclo pero no ha sido acogido y el caso de Yoc
372.nosotros pedimos en quinto que hicimos solicitud también , ahora
373.que tú me lo preguntas recuerdo, nosotros solicitamos que la
374.psicopedagoga del colegio trabajara con nosotros en clase y fuera
375.una ayuda para nosotros porque nosotros no teníamos como
376.relacionarnos con el “nn” , teníamos 40 alumnos comprenderás
377.que con muchas otras problemáticas , por ejemplo, de conducta o
378.déficit atencional y un niño que no te escuchaba no te escribía
379.¿qué hacíamos con él? entonces hubo todo un primer semestre
380.que ¿qué fue de él? nada, entonces nosotros pedimos y muy
381.insistentemente que la psicopedagoga del colegio viniera a la sala
382., vino en un caso particular de historia una o dos veces y eso fue
383.toda la ayuda que recibimos, o sea, yo creo que las solicitudes se
384.han hecho como tratando de pegar ciertos parches en esos hoyos
385.que hay pero tampoco ha sido como de peso, el tema de la
386.infraestructura del “nn” no hay una infraestructura
387.totalmente adecuada en el colegio y el caso de “nn” este tema de
la
388.psicopedagoga que fue así como un ratito para que se dijera “sí,
389.fuimos” pero eso fue todo, no fue más que eso.

390. Y a ti ¿qué te pasa con eso?

391.Nada, o sea, a ver ehm, molestia inicialmente, decepción porque
392.tú ves que el niño está ahí parado pero tampoco tú tienes el
393.tiempo como para detenerte y seguir pidiendo cosas porque tú ya

394.lo hiciste y ya no lo hicieron, pero tú sentí que finalmente él
 395.quedó ahí y como que... no podemos hacer nada con él, yo sentía
 396.que con el “nn” no podía hacer nada , entonces era una u otra
 397.semana una o otra clase con el “nn” no podía hacer nada porque
 398.cuando yo quería en alguna oportunidad , por ejemplo, cuando él
 399.me daba el tiempo yo le tomaba las pruebas orales pero no
 400.siempre , entonces aunque tú pidieras lo que pidieras tú no ibai a
 401.tener las herramientas entonces eso también te frustra por un lado
 402.pero esa frustración es un momento porque después sigue la
 403.máquina y tení que seguir con otros 39 y seguí en eso, o sea,
 404.entonces es como por un período te sentí, claro, te sentí mal , que
 405.fome, que penca, defraudada, todo lo que tú querai pero
 406.finalmente la máquina te consume y eso lo dejai un poco de lado
 407.y seguí echando pa adelante.

408. Cuando tú hablas de herramientas ¿cuáles crees tú que son esas herramientas que tú necesitas?

409.Por ejemplo, con el “nn”, por ejemplo, el tema de la
 410.psicopedagoga yo creo que hubiese sido fundamental haber
 411.trabajado con ella todo quinto que, de hecho, hubiese estado
 412.presente en todas las horas de clase o que esté presente cuando el
 413.Yoc especialmente no trae micrófono porque a veces pasa que no
 414.trae micrófono , aunque su audición haya sido mejor pero no te
 415.escucha totalmente al 100% , entonces puede que te escuche ...
 416.no se cuanto estará escuchando ahora en realidad , pero por
 417.ejemplo, esa hubiese sido una herramienta importante para
 418.trabajar con el “nn”, y en el caso de “nn”, herramientas
 419.propiamente tal no creo, o sea, es lo que mencioné el tema de la
 420.infraestructura pero no como otro tipo de ayuda , con el
 421.Raimundo ayuda psicológica el “nn” tiene pero es una

422.ayuda que le presta su familia , que le brinda la familia que se
 423.preocupa por su desarrollo normal desde el punto de vista
 424.psicológico pero de parte del colegio no ha sido necesario que la
 425. “nn” no lo derivemos a una exploración psicológica , por
 426.ejemplo, nunca se ha hecho una exploración psicológica acá al 427.
 “nn”, el apoyo lo tiene por fuera porque la familia ha optado
 428.por ese apoyo , yo creo que también la familia tampoco quiere
 429.que ... me da la idea de que la familia como que quiere que el
 430. “nn” ,efectivamente, sienta que acá es uno más igual ,
 431.absolutamente igual con sus dos piernas y camina y corre igual
 432.que los otros niños , eso.

PROFESORA N ° 13

Asignatura: Arte

Sexo: Femenino

Edad: 38 años

1.¿Qué sentido le das tú a tu interacción en el aula con alumnos con discapacidad

2.Bueno, en realidad no he tenido la experiencia tanta de tener
 3.alumnos con discapacidad , en general he tenido la oportunidad de
 4.tener tres veces alumnos con discapacidad , uno con discapacidad
 5.física, el caso de “nn” y dos con discapacidad auditiva una
 6.bastante severa , “nn” y otra una hipoacusia mal tratada, por lo
 7.tanto, en un momento lo recibimos era notoria la dificultad , en
 8.general, plantea desafíos, plantea dificultades por no tener nosotros
 9.como la estructura de colegio que los acoja fundamentalmente
 10.porque tenemos 40 niños , por lo tanto, la atención que requieren
 11.ellos muchas veces no es la que uno les quisiera o realmente les
 12.pudiera dar ¿ya? en el caso de discapacidad física te diría que no
 13.era mayor problema en mi asignatura él tenía incluso bastante

14.habilidades y había que ajustar cosas simples como un tablero a su
15.alcance y cosas así , en el caso de problemas auditivos si era
16.bastante complejo no tanto por el hecho de que no supieran
17.escuchar sino por el hecho que conceptualmente les era muy difícil
18.entender algunos conceptos abstractos y eso implicaba tener que
19.dedicarse en exclusiva a ellos tratando de darle un contexto una
20.gran cantidad de sinónimos que muchas no se podía hacer porque
21.estaban los otros 39 alumnos entonces en ese sentido era un desafío
22.y si objetivamente una dificultad , o sea, absolutamente.

23. ¿Podrías profundizar un poco en esas dificultades que tú tenías en el aula?

24. Yo creo que básicamente la dificultad tiene que ver con poder
25.atenderlos como ellos requieren sin que eso te complique el
26.desarrollo normal de la clase en función de los otros 39 porque
27.generalmente es una atención más exclusiva para ellos lo que
28.implica dejar por unos minutos o más minutos al resto del curso
29.entonces eso es... yo creo que esa es la dificultad fundamental ¿ya?
30. y no tener la certeza de que ellos estaban aprendiendo que
31.finalmente ese es como el objetivo, eso.

32.Y a ti que te pasaba en término de tus emociones, de tus pensamientos con esta situación

33. Yo creo que tener la duda constante de eso de si efectivamente
34.ellos habían entendido o no habían entendido si a ellos les quedaba
35.la sensación que uno los había dejado de lado o ehh, si un poco eso
36.que ellos a lo mejor si querían mayor tiempo, si ... a lo mejor
37.tenían las ganas pero tener la sensación a lo mejor que ellos
38.pensaban que el profesor no los había podido entender ¿me

39.entendies? Ahora, yo les hice clases en niveles quinto y sexto que
40.son bastante pequeños todavía y a veces están las mismas
41.dificultades que ellos tengan han hecho que y como ya llevan 5
42.años en el sistema que se acostumbran un poco a ser como, bajo el
43.contexto de nuestro colegio, al niño que no lo van a pescar mucho
44.no más poh, que se las va a tener que arreglar como pueda y
45.muchas veces no tienen tampoco tanta motivación muchas veces
46.por aprender y todo entonces son pajaritos puede ser que pasan y
47.muchas veces si no los atiendes puede que ni siquiera te molesten ,
48.pasan desapercibidos en el caso de los que nosotros hemos tenido.

49. Hay un mandato del ministerio de educación que dice que todos los centros educativos, aunque no tengan proyecto de integración si se les es solicitado deben acoger a estos niños ¿qué opinas de esto?

50.O sea, que es obviamente un mandato democrático y todo pero que
51.en esencia es un mandato incompleto para la realidad y para las
52.necesidades que tienen esos niños, o sea, yo creo que a nivel
53.ministerial, claro, esta bien el mandato pero a lo mejor el mandato
54.debería ir acompañado de que el aceptar un niño con discapacidad
55.implica ministerialmente asignar un profesional específico para la
56.necesidad educativa especial que pueda tener ese niño
57.considerando el contexto ministerial que incluso es diferente al de
58.nosotros , nosotros somos colegio particular podemos tener algunas
59.diferencias pero considerando que a nivel ministerial los colegios
60.tienen 40 alumnos entonces me parece bien el mandato pero incompleto.

61. Tú me hablabas de, por ejemplo, tener profesionales que apoyaran la labor ¿qué otros elementos consideras tú deberían

acompañar a este mandato para que se pudiera efectivamente canalizar en los colegios?

62. Bueno, en el caso de la discapacidad física la infraestructura
63. adecuada, o sea, nosotros somos un ejemplo de un colegio que no
64. tiene toda la infraestructura adecuada finalmente es una opción de
65. la familia tener al niño acá pero absolutamente eso juega en
66. desmedro de su inclusión igualitaria frente a las posibilidades que
67. tienen todos los niños en el colegio, eso por una parte y creo que el
68. tema de un profesional que lo asista que también pueda asistir al
69. resto de los profesores porque las discapacidades son variables
70. entonces en el fondo las posibilidades de tener a un profesional en
71. el colegio que te vaya asesorando en cuanto a los requerimientos
72. específicos del niño, a los ajustes a nivel de metodologías a nivel
73. de contenido que tú puedas hacer específicamente para ese alumno
74. en particular.

75. Cuando tú hablas de inclusión ¿en qué estás pensando?

76. O sea, yo creo que la inclusión es un valor importante, o sea, creo
77. que los cursos que han tenido compañeros con alguna diferencia
78. han ganado mucho ¿ya? pero también creo que ha habido un costo
79. importante para el niño con discapacidad en el fondo aceptar lo que
80. se ha podido hacer no más poh, que no siempre ha sido lo que él
81. realmente ha necesitado y finalmente, si tú me preguntai, es el mal
82. menor, no se poh, yo en algún momento cuestioné el que
83. tuviéramos un niño sordo considerando el desgaste que tenía la
84. familia, el niño en particular porque él tenía que ir a otro colegio
85. en la tarde donde se le volvía a pasar toda la materia que habíamos
86. pasado en la mañana la volvían a revisar lo que implicaba un
87. agotamiento increíble, o sea, ese niño no jugaba, no tenía tiempo

88.para ese niño ; finalmente tú ves la realidad país en que los centros
89.especializados no le dan las posibilidades a lo más a llegar a una
90.carrera técnica que en el fondo niega la todo el potencial que podía
91.tener las personas con alguna discapacidad que no tiene por qué ser
92.cognitivo , en el fondo es un mal manejo de cómo se han trabajado
93.sus habilidades y que en algún caso eso influye en su posible
94.desarrollo , entonces finalmente claro, uno dice “pucha es el mal
95.menor “ y finalmente qué el tenga que sacrificar otras cosas pero le
96.va a permitir estar en mejores condiciones, más parecidas que una
97.persona que no tiene las dificultades ¿me entiendes? entonces es
98.como eso; ahora, no se, por ejemplo, nosotros tenemos acá
99.llevamos más de un año haciendo el proyecto con los quintos que
100.viene Jorge Arthurs que es un pintor vocal , porque no tiene
101.brazos , él estudio en el San Ignacio , y en lo que siempre ha
102.destacado es en la posibilidad de estudiar en el San Ignacio y que
103.lo trataran como un niño normal y de hecho él era como bastante
104.salvaje considerando que tenía una discapacidad , quizás eran
105.modelos más abiertos , su discapacidad física no era tan limitante
106.¿me entiendes? por eso hay que revisar cada caso ¿te fijas? Y en
107.particular mis hermanos estudiaron en el San Ignacio cuando él
108.estaba eran de curso dos años diferente y ellos lo consideran
109.como un gran plus , para ellos era normal compartir con alguien
110.que tiene una dificultad física , era un plus especial , que otro niño
111.que no haya vivido esa experiencia , por eso que sin duda la
112.inclusión yo creo que es un valor o sea absolutamente pero que no
113.estamos tan en, no se poh, preparados para poder satisfacer todas
114.las necesidades que pueden tener los niños con discapacidad sobre
115.todo algunas discapacidades específicas , auditiva, no vidente , de
116.hecho yo no conozco ninguna experiencia de niño no vidente que
117.esté en un mismo colegio normal, digamos.

118. Tú algo señalaste con respecto a la familia, o sea, qué opinión te merece que una familia opte por un establecimiento donde no hay un proyecto de integración

119. Lo que pasa es yo creo que los proyectos de integración que hay
120. son muy pocos , son muy pocos , son muy caros los que son
121. buenos , los colegios con proyecto de integración buenos y
122. verdaderos son muy caros porque es una educación que sale más
123. cara que tienen más profesionales , que tiene una infraestructura
124. diferente , que tienen más material entonces el poder optar a un
125. modelo de colegio integral cabal , llamémoslo así, para la gran
126. mayoría de la población es inaccesible ¿entiendes? entonces lo
127. que te queda finalmente es ehh, si tú tienes la expectativa de que
128. tú hijo se desarrolle igual que todo el resto es optar a un colegio
129. que te lo acepte a la buena , en el fondo, sin que tenga realmente
130. un proyecto integrado.

131. Qué te parece a ti que se opte por un colegio sin proyecto de integración pero regular y no una escuela especial, por ejemplo.

132. Lo que pasa es que , por lo mismo, yo creo que las escuelas
133. especiales son limitantes para los niños , el desarrollo de un niño
134. en una escuela especial tiene limitaciones , a lo mejor el proyecto
135. puede funcionar muy bien hasta octavo básico pero en general no
136. hay escuelas especiales que tengan un proyecto igualitario en
137. enseñanza media que un colegio regular, generalmente las
138. escuelas especiales en enseñanza media apuntan a la parte técnica
139. y ya es una limitante porque por qué , por qué un niño que tenga
140. alguna discapacidad se va a preparar ya pensando que sus
141. expectativas van a ser una carrera técnica y no profesional , ya es
142. discriminatorio ¿me entiende? Entonces la familia, en ese sentido,

143.apuestan a lo otro y me parece bien, absolutamente; no tenemos

144.buenos proyectos de escuelas integradas y las que hay son caras

145.muy caras ¿me entiendes? entonces...

146. Ahora, cuando tú planificas tu clase cómo incorporas en esa planificación el hecho de que están estos alumnos dentro del aula.

147. Claro, yo creo que ahí es un tema importante en que la

148.planificación no es tan específica para considerar un niño con...

149.se hacen adaptaciones pero no se hace lo que verdaderamente se

150.debiera hacer cien por ciento que es crear una planificación paralela.

151.¿Y ahora, en términos de la evaluación cómo lo abor das tú

152. Depende de la dificultad poh, porque en este caso por sobre todo,

153.más allá de los niños que tienen evaluaciones necesidades

154.educativas especiales acá es cada niño un caso , absolutamente ,

155.entonces ahí hay que ver , hay que ver que es lo que ve , en algún

156.caso se crea algún elemento especial pero no es lo común como

157.debiera ser .

158. ¿Entonces qué sería lo común?

159. Lo común sería hacer adaptaciones en el mismo instrumento de

160.evaluación que se está aplicando a todos, adaptaciones

161.específicas, disminuir preguntas , tratar de tomar la evaluación de

162.manera más personalizada ¿me entiendes? pero yo estoy

163.convencida de que se debiera crear un instrumento diferente de

164.evaluación , o sea, absolutamente.

165. ¿Y qué elementos debería tener ese instrumento?

166. Dependiendo de la discapacidad, no se yo creo que ahí es súper
167.específico ¿ya? en el fondo el instrumento tiene que apuntar a
168.verificar si el niño aprendió lo que se espera que aprenda, así de concreto.

169. ¿Qué demandas le haces tú a la institución para efectivamente integrar a estos estudiantes?

170.Tener un departamento o un profesional que se encargue de
171.acompañarte en la tarea de ajustar tus planificaciones y tu metodología de trabajo

172. ¿O sea es una demanda de tipo curricular?

173.Yo creo que eso es lo fundamental porque en el fondo incluso si
174.uno contara con el tiempo específico para realizar las
175.modificaciones no siempre eso garantizaría que se está haciendo
176.lo correcto siesque no es asesorada por un profesional idóneo ¿me
177.entende? Entonces yo creo que una cosa es contar con el tiempo
178.pero también otro tema importante es contar con el asesoramiento
179.de la persona indicada para que te diga que está bien lo que tú
180.estás haciendo o no o qué puede ser lo más indicado.

PROFESORA N ° 14

Asignatura: Biología

Sexo: Femenino

Edad: 39 años

1. Qué sentido le otorgas tú a tu trabajo pedagógico dentro del

aula teniendo entre tus alumnos jóvenes con discapacidad en este colegio donde no hay un proyecto de integración?

2. Es difícil, difícil porque cuesta darse cuenta, cuesta acordarse de que
 3. está ahí como él no hace ruido, no molesta y entre cuarenta... cuando
 4. uno se acuerda se da cuenta a mi me da hasta vergüenza porque gran
 5. parte de la clase yo me doy vuelta, voy escribiendo, voy hablando y
 6. no recuerdo que él está ahí y cuando me doy cuenta de que está ahí
 7. trato de repetir, que me mire para que lea los labios porque no tengo
 8. otra forma de comunicarme con él; lo más complicado igual son las
 9. evaluaciones cuando son pruebas de desarrollo, le cuesta a él porque
 10. le cuesta armar, redactar una respuesta cuando él no ha escuchado
 11. explicaciones en forma muy clara entonces él tiende a leer, a
 12. aprenderse las cosas que aparecen en el texto, la guía de memoria
 13. de los cuadernos que copia pero más allá tampoco puede hacer más
 14. porque no ha seguido la reflexión en clases, entonces es muy difícil
 15. que pueda llevarla también a la prueba, cuando es de alternativa es
 16. un poquito más sencillo pero aún así sus resultados no son, no son
 17. muy buenos son de mediano a bajo diría yo.

18. ¿Y qué te pasa a ti con eso?

19. Es complicado, de hecho yo, yo apenas le va mal yo lo llamo de
 20. inmediato para ver la forma de mejorar nota a través de un trabajo
 21. de investigación, le doy un tema le doy un plazo distinto, sin
 22. necesidad que él me los pida porque, porque me da cargo de
 23. conciencia en el fondo porque no hago nada adicional para que él
 24. se sienta, se sienta apoyado, sienta que uno está haciendo una clase
 25. adecuada para él porque no es así.

26. Y cuando tú dices que “no hago nada” ¿Qué deberías hacer en

el deber ser?

27. Yo creo que él, él necesita que la clase tenga más herramientas
 28. visuales, quizás no tanto auditivas, la clase es eminentemente
 29. auditiva porque no hay mucha posibilidad de apoyarlo con
 30. proyecciones y todo lo demás viendo las limitaciones que hay acá
 31. para conseguirse el data y todo eso, entonces no sé yo creo que
 32. necesita más atención de parte del profesor para él porque es difícil
 33. cuando hay muchos alumnos y es uno sólo el que tiene la
 34. discapacidad dedicarle atención a él porque todos los demás se te
 35. disparan y sobre todo en mi asignatura que tiene horas de clase tan
 cortitas.

36. ¿Cuándo tú hablas de muchos alumnos de cuántos alumnos estamos hablando?

37. Cuarenta, si, uno entre cuarenta pasa desapercibido como nos pasa
 38. con muchos alumnos que tienen otro tipo de dificultades, pero
 39. además él tiene la dificultad auditiva, él tiene que estar mirando,
 40. tiene que estar leyéndote los labios, porque no tenemos otra forma
 41. de comunicarnos, con él no sabemos lenguaje de señas, ehm, si él
 42. no entiende algo tampoco lo puede preguntar porque también le
 43. cuesta expresarse en público, porque como no se escucha
 44. obviamente los compañeros también lo deben cohibir en cierto
 45. sentido y cuando he tratado de que él me hable a él se le hace un
 46. mundo y yo me siento incómoda, o sea, yo me siento incómoda de
 47. que él se sienta mal y que los compañeros puedan burlarse o
 48. puedan hacer algo a mi me genera un poco de conflicto, entonces
 49. trato de no presionarlo a ese nivel.

50. Ahora, tú hace un minuto señalabas que de repente hay

limitaciones dentro del mismo establecimiento porque a lo mejor tú necesitarías, por ejemplo, un data para trabajar ¿Qué otras dificultades tú percibes a nivel de centro educativo con respecto al trabajo con este alumno?

51. Es que yo creo que ha nosotros no nos han preparado para recibir
 52. alumnos con dificultades, nosotros los recibimos no más y tratamos
 53. de hacer lo mejor posible con buena voluntad de parte de nosotros,
 54. con él en este caso vinieron las personas del centro donde él va
 55. todas las tardes y nos trataron de explicar más o menos que es lo
 56. que hacían ellos como podían ayudarlo pero son muy pocas las
 57. herramientas que tenemos nosotros como profesores para hablar
 58. con él , para hacer las clases, para hacer algo que sea dirigido para
 59. él entre el tiempo que tenemos para dedicarle a la clase más encima
 60. dedicarle tiempo exclusivo para él, es cosa que no tenemos, no
 61. contamos con eso ni herramientas ni tiempo, no las tenemos. Yo
 62. me declaro incompetente a ese nivel.

63. ¿Qué opinión te merece el hecho de que él esté inserto en esta realidad?

64. Es que tengo dos visiones, una más optimista y otra más pesimista.
 65. La optimista es que igual para él es bueno estar entremedio de
 66. otros niños porque él...lo pone en un ambiente real , lo pone en
 67. una situación real porque él en el mundo real se va ha desenvolver
 68. con gente que si puede oír, entonces eso quizás, le da una cuota de
 69. realidad que es necesaria, lo malo es que no, que el podría rendir
 70. más, podría explotar mejor sus capacidades, quizás en otra parte
 71. donde se le dedique el tiempo que él necesita o la atención como él
 72. la necesita y quizás no es una cuestión de tiempo sino que tiene que
 73. ver con una adecuación especial que no existe.

74. Y esa adecuación especial ¿qué elementos según tú tendría que contener?

75. Debería ser más personalizado, atención de grupo pequeño, ehmm
76. probablemente con otro tipo de instrumento, con elaboración de
77. más trabajo guiado con instrumento que pueda ir trabajando, guías,
78. por ejemplo, que se pueda llevar a la casa, que pueda resolver en
79. clase, que necesite la interacción permanente del profesor con él, y
80. para eso necesito grupos pequeños, insisto, grupo pequeño y
81. estando quizás con otros niños que tengan su dificultad, con
82. profesores que sepan hablar el lenguaje de señas, que quizás él
83. pueda entender mucho mejor que leyendo los labios, por ejemplo,
84. un profesor con bigote, él suena con un profesor con bigote, no le
85. entiende nada porque no puede leer nada, no es nuestro caso pero
86. nosotros tampoco modulamos tan bien, quizás en otro país pero acá
87. en Chile no es así, entonces podría confundirse, y hay cosas que
88. son lenguaje técnico que si él no lo ha escuchado nunca en su vida
89. no va a entender nada de lo que uno dice, nada y en biología hay
90. mucho, muchas palabras que son nuevas para ellos y que nunca en
91. su vida lo han escuchado entonces va a leer los labios y no va a
92. saber o va a traducir otra cosa muy distinta, entonces eso, yo creo
93. que él necesita grupo pequeño, necesita un profesor que sepa
94. abordar su situación que sepa explicarle con lenguaje de señas
95. quizás otra forma, y quizás también con un apoyo audiovisual
96. permanente no ocasional sino que permanente para que... porque
97. se supone que ellos deberían también desarrollar otro tipo de
98. capacidades al tener una dificultad auditiva y la parte audiovisual
99. para ellos es muy potente, o sea, para todos los niños de la edad es
100. potente imagínate para ellos que es su forma de relacionarse más
101. fuerte, entonces quizás me imagino que con más imágenes,

102.leyendo más viendo las palabras más que escuchándolas, porque

103.aunque uno lo escriba en la pizarra no es lo mismo eso no genera

104.una memoria muy permanente , eso.

105. Hay un mandato ministerial que dice que los centros educativos regulares independiente de que tengan proyecto de integración tienen que acoger en las aulas a estos alumnos ¿Qué opinión te merece a ti este mandato?

106.No creo que sea adecuado porque estás forzando incluso, porque

107.ellos necesitan más atención que el resto de los alumnos por su

108.dificultad , hay otros niños que tienen dificultades de aprendizaje

109.en donde uno también tiene que dirigirles la atención pero ellos

110.además se ve complicado por una dificultad física funcional que

111.necesita una atención especial, quizás en un centro especial y si

112.no siesque se obliga a todos los colegios que lo hagan entonces

113.los profesores tienen que estar preparados para acogerlos, y el

114.proyecto educativo o la adecuación curricular que tenga el colegio

115.debe incluir a los alumnos porque a ellos en el fondo los estamos

116.metiendo en el mismo saco que a todos los demás, evaluándolos

117.igual que el resto de los alumnos, haciéndoles clases igual que al

118.resto y ellos no son igual, o sea, no podemos tratarlos como si

119.fuesen completos por así decirlo porque no son completos , es una

120.realidad , o sea, son personas , iguales en derechos, iguales en

121.deberes, todo lo que tú quieras pero ellos tienen una dificultad , es

122.lo mismo que en educación física, por ejemplo, un alumno que

123.tiene problemas para desplazarse no le vamos a pedir la misma

124.coordinación motora, por ejemplo, y a este nivel yo creo que es

125.muy importante, muy importante, la explicación que da el

126.profesor se pierde la mitad, entonces no, no creo que debería

127.existir ese mandato si no existen las condiciones para que el niño

128.pueda desarrollarse en igualdad con sus compañeros, yo creo que
 129.la igualdad ahí la está perdiendo absolutamente, porque aunque
 130.nosotros lo tratemos igual que al resto el necesita una atención
 131.mayor para llegar al mismo nivel , lo necesita.

132. ¿Y cuando tú hablas de adecuaciones curriculares, qué significa para ti eso?

133. Me refiero un poco a como está estructurado, desde, como esta
 134.estructurada la clase, desde el número de alumnos por sala, desde
 135.las planificaciones, desde el número de actividades que hay , el
 136.apoyo tecnológico que pueda existir para la clase, o sea, incluye
 137.todo, y desde la preparación del profesor también, o sea, un
 138.profesor debe estar preparado también. Si en el momento él no
 139.entende algo y tú por más que le modules te dice no entiendo y
 140.me lo ha dicho muchas veces, pero es que profe no entiendo no
 141.tengo otra herramienta y no se cómo dárselo a entender, no se
 142.cómo. A otro alumno yo explicándole, conversando,
 143.interactuando en un diálogo con él uno puede ir viendo cuales son
 144.sus errores, en el caso de él los errores conceptuales no los puedes
 145.detectar porque él tampoco puede comunicarse contigo.

146. ¿Y cuando él no se comunica contigo qué sentimientos afloran en ti?

147.Es una frustración increíble, una frustración muy grande, entonces
 148.llega un momento en que no puedo, o sea no puedo y quedai
 149.bloqueada y no podís ir más allá porque no tenís más
 150.instrumentos más medios, no sabís cómo. Por que yo se lo puedo
 151.escribir y él lo lee y me dice no entiendo, y cómo se lo explico,
 152.qué cosas no entiendes, es que no entiendo nada, pero es que un

153.alumno que te puede escuchar y que puede hablar te va diciendo
154. “es que esta parte yo la entiendo de tal manera” y un diálogo
155.fluido que no se da entonces si la principal forma de
156.comunicación está interrumpida estamos sonados, es un puente
157.cortado ahí. Y ese puente te lo tiene que dar otras cosas y desde,
158.insisto, desde tu preparación para esa adecuación porque el
159.ministerio puede decir muchas cosas, oye ya yo quiero que
160.reciban a todos los niños que vengan para acá sean sordos, sean
161.mudos, sean ciegos, y no es una forma peyorativa de decirlo pero,
162.es son dificultades que ellos tienen , y uno dice pero cómo, cómo
163.le explico esto si tiene que verlo, cómo le explico esto si tiene que
164.escucharlo, cómo se cuáles son sus errores si no me los puede
165.decir , entonces son trabas que , con las que uno tiene que cargar
166.obligada en el fondo , pero tratando de hacerlo con la mejor
167.voluntad posible, pero la voluntad no es suficiente, eso.

168. Ahora ¿Qué significado le otorgas tú al hecho de que una familia quiera mantener o quiera incorporar en este colegio alumnos con discapacidad?

169. Es complicado porque hay que ponerse en el lugar de la familia,
170.yo no sé, mira yo como mamá si mi hija tuviera esa dificultad, yo
171.pensaría como soy profesora también, que es el caso también de
172.él, yo pensaría en que lugar ella puede ver más o desarrollar más
173.sus capacidades, sus capacidades al máximo. Yo no creo que este
174.sea el lugar para él sinceramente, porque yo no creo que se le esté
175.sacando el máximo de provecho a sus capacidades. Porque él
176.tiene muchas capacidades en el área artística y las otras áreas que
177.necesita más diálogo obviamente que no son su fuerte, que le pasa
178.en todas las asignaturas que necesitan un, necesitan un cincuenta
179.por ciento para la nota es la clase y él no lo tiene, y no puede

180.completar porque, por esa barrera que te decía yo del diálogo ,
181.de la conversación entonces lo estoy limitando y la familia puede
182.ser muy tozuda en que, pucha es que yo quiero que se integre que
183.el mundo real es así y todo lo demás, claro es una ventaja estar en
184.este colegio en ese aspecto pero también está generando una
185.desventaja porque no está creciendo en todo lo que él podría ,o
186.sea, en toda su magnitud en toda su potencialidad, dentro de sus
187.limitaciones él tiene áreas que puede desarrollar y puede
188.desarrollarlas muy bien, dedicándole mucho más tiempo a eso y
189.quizá en el asunto del diálogo en un colegio pueda entender más
190.biología si la profesora de biología le puede explicar con lenguaje
191.de señas, no tengo porqué forzarlo a que esté siempre leyendo los
192.labios , o sea, no encuentro que sea justo, en ese sentido para él, la
193.familia puede tener la mejor intención porque está en un medio
194.que es real, en un medio de integración entre comillas, porque
195.para mi no es integración lo más completa que se puede, en este
196.caso integración a nivel social no más, pero a nivel cognitivo, los
197.aprendizajes yo creo que ahí esta quedando una falencia y él
198.mismo debe traerle cierto grado de frustración, yo no se si él lo ha
199.expresado algunas vez pero él debe sentirse también frustrado en
200.muchas cosas, por ejemplo, a mi se me ocurre hacer una prueba
201.de desarrollo él va a ver la prueba como pasó hace poco, vio la
202.prueba y no la contestó la dejó en blanco, puso su nombre y me la
203.entregó porque se sentía incapacitado de responder, imagínate , él
204.estudio igual y todo lo demás pero se encontró con una prueba
205.que no era adecuada para él y se vio incapaz de responderla no
206.más y me la entregó en blanco asumiendo todo lo que eso
207.significa para él, entonces eso debe ser frustrante, porque él igual
208.estudió pensando que, pucha, a lo mejor una prueba de
209.alternativa me salvo igual, reconozco palabras del libro, o que se
210.yo, pero si tiene que analizar si tiene que ir a niveles de

211.habilidades mucho mayores estamos sonados poh, porque él
212.nunca analizó antes él nunca supo como tenía que hacerlo porque
213.eso la profe lo explicó en clases y de lo que explicó yo entendí
214.algunas palabras pero las otras no, ah entonces dije ah, no importa
215.estudio del libro y si no lo pregunto textual del libro sonamos poh,
216.y lo que le pasó es eso, entonces debe ser frustrante a cualquier
217.persona lo frustraría porque a él no, y está en una edad que es
218.delicado, o sea, los niños, los adolescentes son edad en que
219.cualquier cosa los frustra rápidamente , o sea, él se cae y después
220.dicen ya no puedo hacerlo más y empiezan ellos mismos a cargar
221.con que “pucha es que soy malo para la biología“ y a lo mejor no
222.es así , pero es que no ha tenido un profesor que realmente pueda
223.comunicarse con él como corresponde, entonces yo creo que es
224.difícil ponerse en el lugar de la familia , porque quizá para ellos
225.está primando la cuestión social más que el lado de los
226.aprendizajes , entonces depende a qué le de más valor la familia si
227.ellos le dan más valor a eso na que hacer poh, na que hacer,
228.tratando de ayudarlo lo más posible pero nadie sabe si él
229.realmente se siente frustrado o no con eso, porque igual él está
230.pasando de curso porque debido a su discapacidad a él no puede
231.legar y ponerle un rojo, hay que darle oportunidades y todo lo
232.demás porque es una forma de cubrir , cubrir esa falencia que
233.tenemos yo creo que hay muchas cosas que estamos haciendo
234.como para tapar, tapar , tapar que no se note , que no se note que
235.no estamos preparados para recibirlo, que no se note que no
236.estamos preparados para hacerle clase porque el ministerio nos va
237.a cuestionar si no lo hacemos pero no estamos haciendo lo mejor
238.yo creo, es la sensación.

239. ¿Frente a la evaluación, qué criterios, de qué manera tú lo estás evaluando a él?

240. Es un criterio, mi criterio absolutamente, si yo veo que a él le fue
241. muy mal en una prueba , porque de repente hay pruebas en que él
242. saca 5.0 ponte tú , saca 4,4 , 4,3 si yo veo que en una prueba se
243. saca un 2,0 , un 2,9 entonces lo llamo, en la agenda le anoto,
244. hacer un trabajo de investigación sobre tal tema , fecha de entrega
245. tal día , que contenga tales partes , y él me lo hace y lo hace y lo
246. hace perfecto ... siempre he tenido la duda siesque realmente lo
247. hace él, qué quieres que te diga, porque él tiene un centro de
248. apoyo que podría perfectamente hacerle los trabajos también o
249. guiarlo mucho en el trabajo , pero me guardo esa duda porque a
250. mi no me consta como nos puede pasar con cualquier tipo de
251. trabajo de investigación de cualquier alumno , me guardo la duda
252. no más , pero es eso... y el trabajo lo evaluó le promedio con la
253. nota y si el promedio no le da le pongo derechamente la nota del
254. trabajo, o sea , porque la idea es que él salga de cuarto por lo
255. menos , salga de cuarto.

256. Y en ese salir de cuarto, en esta situación donde, en el fondo, hay que ir reaccionando frente a la circunstancia ¿cómo percibes tú el real nivel de logro que está teniendo el alumno en tú disciplina?

257. Yo creo que es un nivel de mediano a bajo, pudiendo ser muy
258. bueno, pudiendo ser muy bueno yo creo que es de mediano a bajo
259. porque tengo otros alumnos que también tienen mediano a bajo
260. sin tener discapacidad entonces considerando que él tiene esta
261. discapacidad podría perfectamente ir mucho mejor, mucho
262. mejor, pero es eso.

263. Si partimos de la base de que este es un colegio que le

importan los resultados académicos ¿cómo te sientes tú también frente a ese “mandato” de que los alumnos tienen que obtener buen puntaje en la PSU, considerando que tienes a este alumno que probablemente su rendimiento no va a ser el más sobresaliente?

264. Es que ese es una “bipolaridad” que tiene el colegio porque
265. también nos piden resultados de PSU, sin embargo, los alumnos
266. pasan de curso teniendo promedios pobrísimos, teniendo dos
267. asignaturas rojas, promedio 5,0 y si es lenguaje o
268. matemáticas, no más, 5,5. O sea, yo creo que es bien poco
269. exigente a ese nivel. Jamás se ha limitado el pasar de curso si
270. tiene puros cuatros. “Pero es que tiene puros cuatros, no tiene
271. rojos”. Entonces si no hay exigencia a ese nivel, si a nosotros
272. mismos nos piden “oye, sean menos exigentes”, que nos cambian
273. la escala y todo eso, “que no, que tenemos que ver que estos
274. niños tienen tanta dificultad, démosle otra oportunidad, que esta
275. niñita tuvo depresión, démosle otra oportunidad”, entonces si se
276. permiten todas esas licencias yo encuentro ridículo que después
277. nos exijan resultados, es ridículo, entonces de la misma forma si
278. tenemos niños con dificultades y nos ha pasado con otros niños
279. que han tenido depresiones todo el año y que igual rinden PSU
280. después, si no se les pone ningún tipo de traba para que rindan
281. “PSU”, para que no aparezcan en el ranking o no aparezcan entre
282. los puntajes, entonces que tampoco nos exijan resultados, pero
283. eso es problema del colegio por que ellos no lo tienen muy claro
284. tampoco, ni ellos tienen claro que es lo que está primando acá si
285. “la piedad o las letras”, ese es el punto, entonces yo... el
286. comentario hay que tomarlo de quien venga no más, porque al
287. momento que empiezan a decir “oye, es que bajamos tanto los
288. resultados en PSU”, si pero es que, que es lo que queremos al
289. final, qué queremos lograr, queremos lograr que los alumnos

290.logren ciertos nivel de objetivos , que logren cierta nota , que
291.logren cierto promedio, ¿queremos formarlos para la PSU
292.solamente? Entonces, no sé poh, eso cada colegio debería tenerlo
293.súper claro. Hay colegios que existe un... para pasar de curso
294.deben tener un promedio 5.0 o superior y se acabó sin
295.discusiones; “es que no importa, es yo tengo promedio 4.0 pero
296.no tengo ningún rojo”, no, no interesa 5.0 o sino se va del colegio;
297.ese colegio claramente tiene como objetivo los resultados
298.académicos. Pero un colegio como este un poquito más relajado
299.en ese sentido, en que se, en que hay alumnos que se les borra un
300.semestre completo entonces ¿de qué estamos hablando? O sea,
301.hay bipolaridad para mi gusto. Mientras el colegio no tenga claro
302.eso, nada que hacer, o sea lo que menos importa es el resultado
303.que él tenga en la PSU, que influya o no influya es lo que menos
304.importa a esta altura porque mientras el colegio no lo tenga claro
305.nosotros no tenemos na´ que opinar.

306. En términos de tus clases ¿cómo las piensas sabiendo que tienes a este alumno dentro del aula?

307. La hago igual que para todos los cursos, no hago ninguna
308.diferencia, salvo que trato que las clases el, el curso en que está él
309.no escribir y hablar al mismo tiempo. Trato de hacerla mirándolo
310.a él o mirando hacia donde está él para que él me vea la cara al
311.menos y pueda traducir de lo que yo muevo los labios porque yo
312.hablo rápido , entonces trato de hacerlo así , se me olvida muchas
313.veces , muchas veces , o sea, me ha pasado incluso que estoy
314.pasando lista y no me responde y empiezo a buscarlo, porque no
315.me responde , a de veras , a ese nivel porque con tanto alumno
316.que le hago clases se me olvida , se me olvida, quizás si fuera el
317.único curso... no se, pero muchos cursos, un alumno con

318.dificultad adentro de 14 cursos yo creo que es fácil olvidarse que
319.él está ahí , aparte de que es un alumno que no genera dificultad ,
320.que no genera problema , que no se sienta adelante tampoco , que
321.debería hacerlo , pero fue una cuestión que nunca logramos que se
322.sentara adelante , el siempre se sentó donde se sintiera más
323.acogido socialmente no donde pudiera facilitar el aprendizaje que
324.es otra cuestión , entonces tratando de que me vea cada vez que
325.estoy haciendo clases , que me mire, que no lo distraigan para que
326.me mire y nada más , ninguna otra cosa especial, nada más
327.especial , porque además él estaba en el 4° C , igual los cursos son
328.muy rápidos entonces uno no puede detenerse tanto rato porque se
329.genera problemas , son cursos también de mala conducta entonces
330.no podís estar dándole mucho tiempo ni dándole mucha vuelta a
331.la misma idea , porque no podís, o sea ellos van tan rápido
332.también aprendiendo que no podís frenar a todo un curso frente a
333.la dificultad que tenía él, porque también es injusto para los otros,
334.entonces no se hasta qué punto es válido, pero bueno difícil
definir.

335. ¿En este contexto cuáles podrían ser tus demandas a nivel de colegio o tú tienes alguna demanda específica personal con respecto a estos alumnos?

336.Me gustaría que nos dieran más instrucciones con respecto a
337.cómo proceder , porque ni siquiera respecto a la evaluación nos
338.dijeron nada , nos dejaron todo a nuestro criterio , entonces quizás
339.si nos hubieses dicho “oye, a este alumno hay que hacerle sólo
340.preguntas de V o F o sólo preguntas que tengan que ver con
341.habilidades de comprender no más , quizás podríamos haberlo
342.ayudado , pero nunca hubo una instrucción clara , cada vez nos
343.decían “oye si, pero acuérdate que él tiene una dificultad ,

344.acuérdate que él no puede tener rojos”, es lo único; instrucciones
345.no teníamos claras acerca de cómo hacer tus pruebas, cómo hacer
346.la clase para él , no se aunque eso es imposible , pero por lo
347.menos cómo evaluarlo , por lo menos eso que hubiese estado
348.claro, cosa que tampoco estuvo clara y al final cada profesor
349.terminó haciendo lo que le era más conveniente , lo que era más
350.rápido o lo que cada uno pensó según su criterio que era lo más
351.adecuado para él según su criterio y su tiempo, claro.

352. ¿Y tú alguna vez te has sentido incómoda frente a la manera de abordar que tiene la institución con respecto a la incorporación de estos alumnos?

353.No, en realidad no me incomoda , no me he sentido incómoda ni
354.molesta nada, pero yo sigo pensando que no es justo para el niño
355.sobretudo , pero yo creo que ni siquiera es problema de la
356.institución, yo creo que es problema de los papas o sea, como
357.papá uno trataría de poner a su hijo en un lugar no sólo que lo
358.acojan bien socialmente sino que pueda desarrollarse más, porque
359.yo no quiero que mi hijo salga de cuarto medio y siga siendo una
360.carga para mi o para sus hermanos , dependiendo de cómo sea,
361.sino que yo quiero que él sepa con que instrumento contar, sepa
362.cuáles son sus habilidades, sepa cómo desarrollarlas , cómo
363.enfocarlas en alguna profesión en particular, no sé, yo creo que es
364.una cosa de los padres; hay una cuestión que yo siempre me he
365.planteado: si mi hija en algún momento empieza a tener
366.dificultades en algunos de los aspectos , si ella hubiera tenido
367.alguna de estas deficiencias ¿qué habría hecho yo? Yo la hubiese
368.puesto en un lugar donde la atendieran bien, donde le dedicaran
369.tiempo a mi hija, y yo creo que aquí ni se le hace eso. No es que
370.lo estemos pateando, ni lo atendamos mal , pero no le dedicamos

371.el tiempo que debería tener porque él necesita más tiempo,
372.necesita más dedicación, necesita más preparación y no lo
373.tememos , y no lo tenemos , claro podemos tener muy buena
374.voluntad , pero la voluntad no es suficiente , no es suficiente y yo
375.a mi hija me la hubiera llevado hace rato y no se si la hubiese
376.puesto acá de partida , me la habría llevado a un colegio que
377.tuviese adecuaciones curriculares especiales, tuviese un ambiente
378.adecuado , que los profesores estuviesen preparados para eso ,
379.pero es decisión de los papás.

380. ¿Y ahora, que en esta institución en particular vienen por lo menos dos o tres casos relativamente parecidos ¿cómo proyectas esa apertura a la acogida cuando desde este discurso no hay herramientas ni en la institución ni en el profesorado, cómo lo visualizas tú?

381.Igual como lo hemos hecho hasta ahora, con buena voluntad no
382.más; tengo entendido que el niño que viene, un niño que viene
383.de básica él al menos está utilizando un audífono , entonces si
384.puede escuchar , tiene un audífono un implante algo así que le
385.permite escuchar , entonces de ahí tendría un poquito más de
386.ventaja con respecto... ahora me han dicho también que este
387.niño de básica lo utiliza para su beneficio también “ es que yo no
388.escuché” y ahí sonamos, o sea, no podí no creerle, si es verdad
389.que él no escucha, pero es que tiene audífono, pero es que a lo
390.mejor estaba apagado, pero es que no sé, montón de cosas,
391.entonces también ... no sé , es complicado pero vamos a tener que
392.seguir haciéndolo como lo hemos venido haciendo hasta ahora,
393.con buena voluntad no más. Ahora el otro niño que tiene
394.problemas físicos, viste y ese niño con problemas físicos no hace
395.educación física, no hace ¿qué va hacer? ¿ejercicios de manos?

396.No se poh, y no es burlarme o mofarme de la situación, pero es
397.así de ridículo, así de ridículo , poner un alumno sordo en una
398.situación de diálogo , que trate de entender algo de un dialogo
399.entre un profesor y los alumnos , los compañeros aportan y
400.participan y él no ve a los compañeros , no los ve entonces es
401.imposible que pueda entender la dinámica y la reflexión que se
402.está llevando a cabo y... es lo mismo que poner a este niño a
403.correr si no puede correr , entonces no camina , o sea, ese tipo de
404.situaciones ridículas es lo que a una le hace sentir incómoda , es
405.una la que está en la situación incómoda , el papá no está en la
406.situación incómoda , él ve que su hijo llega feliz , que tiene
407.amigos todo lo demás , ve que su hijo estudia , que el centro se lo
408.lleva y lo prepara , pero el papá no está ahí en la clase viendo
409.cómo su hijo está copiando lo del compañero de al lado porque no
410.entende, no escucha , no ve, se está perdiendo la mitad de la clase
411.que es la conversación que es el diálogo , que es la pregunta , que
412.es la interrogante , que el problema que el ejercicio , que el
413.ejercicio mental que se le hace hacer , perdió la mitad, entonces es
414.para nosotros la situación incómoda, tampoco es para los
415.directivos , tampoco es para el colegio , es para el profesor que
416.está en el aula y el profesor en el aula tiene que ver cómo lo
417.resuelve no más , porque tampoco tiene instrucciones de cómo
418.resolverlo, cada uno lo hace según su voluntad, su tiempo y su
419.criterio , complicado poh, si mientras sigan llegando niños con
420.dificultades vamos a tener que asumirlos porque es nuestro
421.trabajo , asumirlo como sea y el como sea es como tú crees que
422.debe ser , porque nadie más te ha dado instrumentos o
423.herramientas para abordarlo.

424. ¿Y quién crees tú que te debería dar esas herramientas o instrumentos?

425.Debería existir una preparación, un curso de preparación o sea, no
426.sé yo me imagino, no sé no estoy segura pero me imagino que en
427.los colegios , donde, los colegios que son efectivamente para
428.niños con discapacidad , los profesores tienen una preparación
429.especial para atenderlos , me imagino que eso el algo que nos
430.deben dar a nosotros y si no nos pueden dar todo ese curso que
431.quizás no se capaz que sea hasta un postítulo , no tengo idea
432.podría existir alguna orientación más clara y precisa del
433.departamento de orientación que debería estar más informado que
434.nosotros , ellos se preparan para eso , ellos deberían tener algún
435.tipo de directriz a seguir , ellos deberían estar en contacto con el
436.centro que está acogiendo a este niño en las tardes para decimos
437.“oye al niño hay que hacerle esto o esto otro” que esté todo
438.normado todo regulado para que todos procedan de la misma
439.forma y así no exista este acomodarse al profe de parte de él ni
440.para nosotros aplicar un criterio que quizás para algunos casos sea
441.descriteriado, entonces eso. Debería existir una norma clarita,
442.una pauta bien clarita , como existen pautas de cotejo , una pauta
443.clarita cómo evaluarlo de esta forma, es que se puede de otra, NO,
444.tiene que ser así y se acabó y sin discusión , todos los profes
445.procediendo igual porque esa es la mejor forma de evaluarlo y
446.quizás ahí vamos a ser un poquito más justos. Quizás seguirá
447.habiendo injusticia en otros lados pero por lo menos en la
448.evaluación debería ser más justa... pero tampoco estamos....
449.Pura buena voluntad no más.

PROFESORA N °15

Asignatura: Ciencia

Sexo: Femenino

Edad: 39 años

1. ¿Cómo te sientes tú cuando interactúas con niños con discapacidad?

2.No, a mi no me preocupa en realidad, mayormente no me preocupa ,
3.yo creo que los niños con discapacidad en el fondo, de alguna
4.forma, sacan la habilidad , la plasticidad como para poder adaptarse
5.a lo que no pueden , porque si no estuvieran con las ganas, por
6.ejemplo, de la familia los apoyara o ellos sin las ganas de adaptarse
7.no lo lograrían , entonces pienso que estos niños que están con
8.discapacidad están casi en el limbo que no son de aquí ni son de allá
9.que están , digamos, en colegios especiales porque son muchos han
10.superado digamos ciertas debilidades y no pertenecen a ese entorno
11.debieran estar con nosotros (...) y creo que los profes no nos
12.hacemos mucho problema , creo que uno les da la atención que se
13.merecen , pero tampoco hay una diferencia sustancial porque va
14.un poco en desmedro de su autoestima , pero a mi no me preocupa
15.mayormente , yo creo que uno lo que tiene que tener claro es como
16.lo puedes ayudar , en el caso del “nn” era la hipoacusia que en el
17.fondo tenía que estar súper conectado con el micrófono y mirarlo
18.específicamente mirarlo para darle instrucciones , para darte cuenta
19.si él te estaba escuchando , la retroalimentación, digamos porque
20.claro hay que tratarlo especial como te digo y más que nada viendo
21.siesque te está poniendo atención , si sigue instrucciones y
22.pensando también que de la casa tiene un apoyo súper
23.extraordinario , yo creo que los niños con este tipo de diferencia si
24.no tienen apoyo de la casa es donde se pierden , más que el apoyo
25.en el aula , yo creo que finalmente igual le hacen doble clase , yo
26.así lo creo , en el sentido en que siempre va atener un apoyo en la
27.casa , es decir, estos niñitos son súper sobreexigidos , bueno, en
28.nuestro sistema social digamos, no sé en los demás, pero por lo

29.menos acá en que la familia quiere tenerlos en un colegio de
 30.excelencia académica , claro yo creo que acá es diferente porque la
 31.familia en el fondo está transando , está jugando , es decir, está
 32.apostando porque su hijo a pesar de tener diferencia puede
 33.pertener a un sistema escolar que es fuerte, que es exigente ,
 34.entonces finalmente ellos dan hartito para que este niño se mantenga
 35., más de lo que uno pueda hacer en el aula , o sea, lo único que uno
 36.puede hacer , en el fondo, es , como te digo, pedir qué es lo que se
 37.necesita para trabajar con él y tomar en consideración y entender
 38.que , en el fondo, tenís que preocuparte un poquito más de él
 específicamente.

39. ¿Y esa preocupación cómo la concretas?

40.Bueno, yo en el caso, a ver, teníamos el anterior que tenía la
 41.sordera sordera máxima, lo que yo hacía era, por ejemplo, cuando
 42.yo escribía o hablaba daba una explicación con el primero,
 43.digamos, que no escuchaba nada, nada, nada me ponía en frente de
 44.él , me ponía en frente de él hablándole y cuando se iba, porque
 45.finalmente ellos (...) el mundo te es ajeno entonces es mejor
 46.escaparse del mundo donde ellos finalmente se pueden evadir
 47.distrayéndose más que los otros niños aunque tú no te des cuenta ,
 48.con un lapicito , mirando para otro lado y no te están escuchando,
 49.en este caso que es sordera sordera piensa tú que el mundo no
 50.existe para tus oídos, entonces es mucho más difícil poner atención
 51.en qué atención en la que alguien te la exija, entonces en el fondo
 52.es pararme delante de él y dar instrucciones en su cara , que me
 53.mirara entonces cuando de repente yo daba la instrucción y él
 54.miraba para otro lado le tomaba el brazo le decía “mírame, mírame
 55.” y yo le seguía dando instrucciones y especialmente darle la
 56.respuesta o atenderlo cuando él me iba a preguntar cosas , y si no

57.me preguntaba mucho igual iba a ver siesque en realidad estaba
58.trabajando o si andaba tan perdido, tan perdido que optaba por no
59.trabajar, porque son los mecanismos de defensa también que tienen
60.entonces tenemos que estar preparados y en el caso del “nn”, que
es 61.hipoacusia estar super pendiente del micrófono , es decir, bueno
yo

62.igual soy buena para reírme entonces para mí era talla y empezaba
63.“ “nn” “nn”, atento ¿me estás mirando?” entonces yo jugaba con él
, 64.yo llegaba con el micrófono jugando con él , yo decía ““nn”,
65.atención, atención la profesora te habla “, entonces jugábamos
66.mucho a eso y el se reía mucho porque yo le hablaba directamente
67.al micrófono , y eso pendiente del “nn” ,siesque escribió , porque
68.escribía la mitad , siesque me entendió porque yo hablo rápido ,
69.entonces “nn”, habla más lento y jugábamos con los niños, yo le
70.hablaba más lento al “nn”, entonces como que siempre haciéndolo
71.participar , no de una forma “oh, pobre “nn”” sino ““nn”, ponte las
72.pilas” “tú no me vai a escuchar bien estoy escuchando el doble” así
73.y supervisando su trabajo constantemente y dándole tareas también
74., o sea el “nn” ...ehh, “nn” borra la pizarra , “nn” hace esto, “nn”
no 75.sé , anda a lo que sea”, cosa de que el “nn” entendiera que él
era 76.parte super importante de nosotros y más que un problema era,
no 77.sé, era rico tenerlo ahí , era como entretenido tener al “nn”,
78.podíamos jugar con “nn” así como “nn” juguemos , yo creo que en
79.su caso su trabajo escolar no lo ha tomado como algo tan pesado ,
80.al contrario él cree que lo tratamos diferente pero no de una manera
81.que a nosotros nos perjudique ni nos haga un trabajo extra, al
82.contrario , ha sido casi como una anécdota que él sea diferente , si ,
83.por lo menos así lo veo yo ... bueno ahora el “nn” va en séptimo,
84.yo lo tuve en quinto y sexto entonces...

85. Y qué te parece que una familia quiera tener a su hijo en esta

institución donde no hay un proyecto de integración.

86. O sea, están confiando en la institución y están confiando en las
 87. capacidades de ellos como familia , o sea, son gente que corren un
 88. riesgo muy grande pero también creo que en este caso , en el caso
 89. del “nn” y en el caso también del “nn”, ya tenían hermanos
 90. mayores , entonces creo que la familia se la ha jugado por tener
 91. confianza en ellos y en el niño , o sea, confianza en las tres partes ,
 92. en la institución , confianza en ellos y confianza en el niño , ahora,
 93. yo creo que es una opción una de las más difíciles , claro no es la
 94. opción fácil porque la opción fácil es llevártelo a un colegio de
 95. integración donde hayan menos niños pero creo también que quizás
 96. aquí el colegio les garantiza lo que no tienen en otros colegios que
 97. es la afectividad y la protección, creo que eso es super importante ,
 98. acá igual somos un colegio que protege, que somos afectivos , que
 99. los papás tienen un vínculo super directo , no se si tanto con los
 100. profesores pero con los directivos, con los orientadores , con la
 101. psicopedagoga, la psicóloga del colegio , a pesar de que no
 102. tengamos dedicación exclusiva a ellos saben que somos muy
 103. accesibles en el fondo de lo que ellos nos quieran plantear , se
 104. trabaja mucho la parte humana en el caso de los niños y creo que
 105. ellos como te digo toman la opción más difícil pero en la que
 106. confiaban más y creo que no han tenido ... claro a medida que los
 107. niños crecen se presentan las mayores dificultades , en enseñanza
 108. media , ahí es donde más dificultades hay.

109. Tú hablabas de riesgo que la familia asume, cuál crees tú que son esos riesgos.

110. Que el niño fracase, que el niño tenga una frustración creo que ese
 111. es el riesgo mayor porque uno como papá lo que tú quieres es que

112.a tu niño le vaya bien académicamente, que sea exitoso , todo lo
113.que uno pueda propender digamos en tu hijo , pero creo que la
114.parte espiritual y la parte de autoestima que tú es la que se juega
115.el mayor riesgo , porque ya, piensa tú, que es un curso de 40 niños
116.o sea 40 son hartos , el profesor no puede estar pendiente de los
117.40 , o sea, 40 es masa pero no 40 exclusivos y creo que de repente
118.ellos sienten esta desventaja pero, por eso te digo, si hay un apoyo
119.en que todos no lo veamos como algo malo sino que algo positivo
120.en que todos confiamos que va a salir adelante su autoestima no
121.debería dañarse entonces, y lo otro también, es la carga que se les
122.hace en las casas porque, una cosa es que vengan al colegio, pero
123.luego la psicopedagoga en la tarde , luego el profesor particular o
124.sea estos niñitos no descansan nunca , ni la familia ni ellos
125.entonces eso es lo que te preocupa un poco más ¿ya? en desmedro
126.de esto que te falta la parte afectiva... no digamos afectiva, la
127.autoestima , el cansancio , el agotamiento que es psicológico
128.también hay una ... se agotan psicológicamente por tratar de
129.seguir en esta rueda fuerte y las familias tienen que dar mucho y
130.el niño también piensa tú que es un niño , yo estoy pensando en el
131.Yoc cuando estaba más chico , en quinto básico se le hizo eterno ,
132.se le hizo... era un precipicio entonces el “nn” iba a la clase ,
133.tenía que estudiar , tenía que ir a la psicopedagoga , había
134.dificultades, por ejemplo, que el micrófono FM era muy caro que
135.de repente se le echaba a perder y estábamos dos semanas sin FM
136., entonces ahí teníamos que sentarlo adelante , hablarle más fuerte
137.porque ahí te escuchaba , era todo un cuento pero todos
138.estábamos pendiente de él , o sea, pienso que a lo mejor no han
139.sido tanto los casos entonces hay que tener mucho tiempo para
verlo.

140. Y qué sentimientos te afloran a ti frente a estos niños.

141.Ehh, bueno yo soy mamá entonces yo nunca pienso que fuera
142.difícil, no , no al contrario es como ... tratemos de ayudarlo , o
143.sea, creo que la nota es una cosa pero el apoyo humano es más
144.valioso que si el niño tiene buenas o malas notas , yo creo que el
145.poder que pueda subsistir aquí y que tú le puedas ayudar creo que
146.no te va a pedir mayor , no te va a pedir mayor esfuerzo es
147.como... tú tienes 39 que te entienden en su... están completos no
148.te cuesta nada uno hacer un esfuerzo , nada , más cuando tú ves
149.que la familia está apoyando en todo lo que uno le pide , o sea, ahí
150.tú ves que , claro, si tu estuvieras luchando solo con el niño sería
151.diferente porque tú sabes que envías una comunicación y los
152.papás vienen... bueno al contrario a mi no me preocupaba... lo
153.pase bien los dos años ... no me preocupa.

154. Mira, hay un mandato ministerial que dice que los colegios tienen que aceptar a estos niños aunque no haya un proyecto de integración ¿qué opinión te merece ese mandato?

155.Yo creo que depende, porque no cualquier colegio va a poder
156.recibir a esos niños, yo no creo , yo creo que a ver, yo creo que se
157.conjugan muchos factores para que tú como profesor tengas la
158.mejor disposición , nosotros trabajamos bien en este colegio , no
159.tenemos mayores dificultades , nosotros tenemos igual tú pides un
160.material, todo lo tienes , no se si un profesor que trabaje en
161.condiciones súper adversas tendría la misma disposición, no lo sé.
162.A mi en eso es lo único que me asalta la duda, porque claro, uno
163.como persona siempre va a tener la buena disposición pero si en
164.un colegio, por ejemplo, faltan recursos para hacer una clase
165.buena, lo que sea quizás a lo mejor ahí el niño está un poquito
166.más no sé poh, desvalido o que los papás no te aporten ¿ya? pero

167.según mandato yo considero que si esta bien , yo creo que así
168.tiene que ser , o sea, el derecho a la educación es para cualquiera
169.y el colegio verá como se las arregla , claro, y obviamente el
170.colegio verá, o sea, y el colegio tendrá que ver también si la
171.familia aporta si no aporta , o sea, el colegio , el orientador, el
172.equipo que está a cargo tendrá que buscar la forma de que los
173.papás respondan , pero si están en tu sala tú tienes que asumirlo y
174.si es un mandato tienes que asumirlo yo no ...

175. Y en ese sentido, qué demandas le harías tú al colegio con respecto a tener a estos niños en el aula.

176.Ehh, lo que pasa es que la demanda al colegio viene dada porque
177.el colegio también haga demandas al ministerio , o sea, yo pienso
178.que es una escalada , si el ministerio me está obligando a tener
179.niños con algún tipo de dificultad debiera también aportar más
180.recursos para ese niño específicamente , o sea, si estamos
181.hablando de que la educación diferenciada tiene una subvención
182.mayor , los colegios diferenciales tienen una subvención muy alta
183.en relación entonces que si el ministerio te pone un reglamento
184.que te dice “ya , usted tiene que aceptar”, bueno entonces ponga
185.números de uno a tres niños le asigno tal subvención y con eso el
186.colegio podría contratar a un especialistas que finalmente igual
187.sería para los otros , pero creo que el colegio , bueno claro, qué le
188.exige uno, a lo mejor un psicopedagogo , un psicólogo, un
189.orientador que en el fondo es como el staff normal que puede
190.haber en un colegio y que le de un tiempo exclusivo , por lo
191.menos una hora al día para ese niño y apoyo en el aula siempre
192.que la dificultad fuera mayor , pero creo que debe partir del
193.ministerio , que ellos también te vean , que pedir es harto pero
194.pensemos lo que te dije , pensemos en un subvencionado, no

195.pensemos en un municipal que puede tener otro tipo de recursos ,
 196.pensemos en un subvencionado en que la subvención es baja y
 197.que la subvención depende de los niños que asistan también al
 198.colegio o no y además debes tener a los profes que ganan poco
 199.además debes tener un niño con dificultad yo creo que es toda una
 200.cadena , no está aislado.

201. Cuando tú planificas tu clase cómo incorporas el hecho de que tienes a estos niños en el aula.

202.No, no hice ningún cambio, no ningún cambio especial en general
 203.cuando yo le hacía las pruebas, por ejemplo, hacía la misma
 204.prueba para él porque él no tenía un problema de, de ...cognitivo
 205.entonces lo que uno hacía era mediar, tú tenías la prueba igual que
 206.los demás y lo que hacía yo era acercarme a él y preguntarle si
 207.entendía la pregunta “nn”, ¿entiendes la pregunta?” si me decía y
 208.él me tuteaba , “te la entiendo tía” “ya, perfecto, ¿quieres que te la
 209.lea?” “No, tía” , cuando se quedaba pegado en una pregunta iba
 210.de nuevo , estaba pendiente de él de su evaluación pero no hacía
 211.ajustes curriculares , no tal cual, y con el Nicolás también.

212. Y la evaluación ¿cómo la abordabas tú?

213.Tal cual, igual que todos los demás niños , no hice ninguna
 214.diferencia , como te digo “nn” no tenía problemas cognitivos , lo
 215.que si obviamente en algún momento se echaba a perder las clases
 216.entonces yo le preguntaba si acaso entendía lo que había dicho si
 217... lo encaminaba , por ejemplo, si una pregunta es un poco difícil
 218.le decía “mira “nn”, te acuerdas que, te acuerdas que, cuando”, “si
 219.tía”, “bueno te acuerdas cuando de tal cosa, perfecto” entonces le
 220.aplicaba igual una evaluación diferenciada bajándole el prema ,

221.eso hacíamos , y de repente me pedían si podía eliminar las
222.preguntas más complejas , pero yo no era partidaria de eso , no,
223.yo creo que el “nn” tenía que enfrentarse a la vida tal cual , yo no
224.hice diferencias, es decir, el “nn” tenía que enfrentarse a la
prueba

225.completa y si yo veía, obviamente, de que justo en la pregunta de
226.mayor complejidad el “nn” tuvo dificultad se eliminaba pero
227.cuando él se enfrentaba tenía que enfrentarse igual porque sabes
228.qué pasa que si no es subestimarlos , yo considero que su falencia
229.era otra , sino lo hubiese acostumbrado así siempre a disminuirle
230.la dificultad y creo que no es así porque la vida para él va a ser
231.igual que para todos los niños. Bueno, como te digo a mi no me
232.dio ninguna dificultad, pero siempre partiendo de la base de que
233.ellos son iguales a todos y que no tenemos que desmerecer ,
234.digamos, subestimar sus capacidades , entonces, lo que pasa es
235.que tú ... la sociedad hace la diferencia, la sociedad los diferencia
236.ellos marcan , tú no tienes para que marcarlos , no es necesario si
237.ellos ya saben que son diferentes para qué entonces ir
238.marcándolos, yo creo que eso, obviamente con el criterio de que
239.no vaya a ser que les algo muy difícil y de verdad no pueda y se
240.me frustre , el criterio tiene que ser igual para todos.

241.Es importante que tengai la visión de que no es ... bueno a lo
242.mejor será porque yo trabajo en básica con los más chicos, que en
243.realidad no es un mayor problema, no, no . Uno tiene que tener la
244.disposición para... si tú estai con mala disposición como profe es
245.cuando las cosas suceden mal ¿cachai? , son niños igual tenís que
246.ponerte en el lugar del otro, yo siempre he pensado, tú tenís hijos
247.sanos ¿ya? pero piensa tú en los papás que tienen este tipo de
248.niños el gasto energético que tienen ellos como familia, la
249.preocupación que en el fondo te trae porque el colegio es una cosa
250.pero lo que viene después es lo que los papás se preocupan mucho

251., entonces yo creo que el colegio le tiene que dar herramientas a
252.estos chiquillos para que salgan a la vida bien que entiendan que a
253.lo mejor hay un montón de cosas que no le van a salir bien.

254. Y esas herramientas que el colegio tiene que dar por qué lado irían.

255.En tratarlos igual, en tratarlos igual como cualquier niño que él no
256.tiene que decirle que él que su limitación es una cosa pequeña que
257.no es algo tan grande que él puede, entonces el darle ánimo, el no
258.tratarlo diferente el no “pobrecito” , en sentarlo junto a otro, que
259.haga trabajo en grupo , que no le hagan las cosas , por ejemplo,
260.porque generalmente estos niños tienen un representante una
261.mamá que los adopta o un amigo que los adopta , entonces tú no
262.dejar hablar al amigo, “no, pero si tiene boca , deje que me hable,
263.usted no lo represente”. Enseñarle a él que él puede, darle,
264.reforzar su autoestima todos los días, decirle que puede porque no
265.sólo sus papás, los papás tienden a sobreprotegerlo ¿ya? porque
266.obviamente para que no le suceda nada , pero acá en el colegio
267.creo que no , aquí no tenemos que sobreprotegerlo , tenemos que
268.enfrentarlo y decirle tú puedes ... así tal cual y ahí yo creo que
269.están las herramientas que les puedes dar , dejarlo no hacerle
270.tanto diferente las cosas , dejarlo que fluya que se las arregle, tú
271.solamente mediar , darle el empujoncito , para que nos vamos a ir
272.a la frustración ... pero estos chiquillos...

273. Y esa mediación ¿cómo la encauzas tú?

274.Ehh, apoyándolo constantemente, es decir, diciéndole “si tú
275.puedes si está fácil , inténtalo de nuevo, inténtalo de nuevo, a ver”
276.ya lo que te decía , darle roles , a lo mejor incluso ponerlo líder de

277.un grupo , como en los laboratorios encargado de grupo, que él
 278.me venga a buscar los materiales , que no vaya otro , entonces ahí
 279.yo creo que tú le das confianza cuando un adulto significativo que
 280.eres tú como profesor y no ese adulto que siempre ve todos los
 281.días confíe en él yo creo que si ellos sacan hartas habilidades , y
 282.yo te aseguro yo por lo menos he visto a los dos , al “nn” le fue
 283.el descueve yo considero con todo al pasar a la media le costó
 284.mucho , creo que sacó herramientas , habilidades se maneja el
 285.descueve, el “nn” va a estar igual.

PROFESORA N ° 16

Asignatura: Lenguaje

Sexo: Femenino

Edad: 40 años

1. En el ejercicio de tu labor docente ¿has tenido alumnos con algún tipo de discapacidad física o sensorial?

2.He tenido dos niños con problemas auditivos , el Nicolás que no
 3.escuchaba absolutamente nada y él tampoco tenía la capacidad de
 4.expresarse oralmente porque nunca en su vida ha escuchado , Yoc
 5.Sun tenía problemas de sordera pero la verdad es que él usa un
 6.aparato y efectivamente él no fue tratado como correspondía en los
 7.niveles más bajos porque el papá nunca quiso reconocer una cierta
 8.dificultad , pero “nn” te escucha, te entiende en cambio “nn” sólo
 9.te leía los labios porque él tenía una lectura labial , yo lo hacía
 10.trabajar en oral, trataba que se expresara pero era más que nada
 11.sonido tú tenías que interpretar lo que él quería decirte y
 12.discapacidad física el “nn” él usa silla de ruedas.

13. Frente a estos alumnos ¿qué sentido tú le das a tu trabajo pedagógico en el aula con estos chiquillos?

14.Fue un desafío súper grande porque yo... no hay ninguna
15.asignatura en la universidad que te enseñe ni hay un libro ni un
16.manual como tratar a este tipo de niños de cómo educarlos y sobre
17.todo lo que era el área de lenguaje que era más complicado porque
18.es su lengua natal , ellos se comunican todos los días a cada rato y
19.cómo perfeccionar esa área como tratar de llegar a ellos ... ahora
20.son realidades muy distintas porque con “nn” yo trabajé paralelo
21.a la institución que a él lo apoya, no me acuerdo en este minuto
22.cómo se llama, entonces yo tenía cada 15 días reuniones con las
23.tías de esta institución ellos tenían los temarios que nosotros
24.trabajábamos, yo les pasaba los ejercicios, “nn” tenía en esta
25.institución en la tarde todo lo que había hecho en la mañana se lo
26.repasaban en la tarde , ejercitaba la materia vista , las habilidades
27.trabajadas en cambio el “nn” lo recibí en quinto básico con
28.habilidades de segundo básico, no leía, no podía comprender ni
29.siquiera dos líneas de lectura, ehh, no organizaba frases
30.estructurales ni gramaticalmente, había que entenderle mucho, él
31.hablaba con muchos monosílabos y las personas intentaban
32.entenderle, entonces le hacían la vida más fácil y él tampoco se
33.esforzaba en armar una oración , en buscar el verbo con el sujeto y
34.armarte el esquema estructural gramatical de la oración entonces él
35.decía “yo baño, yo sed ” y ahí le daban permiso para ir al baño, le
36.satisfacían sus necesidades y en la casa también, entonces costó
37.muchísimo porque además yo aquí no contaba con ningún
38.especialista externo que me ayudara, el niño con suerte tenía una
39.psicopedagoga , que la tenía de vez en cuando si tenían dinero la
40.tenían si no , no, y no había caso. Ahora, qué es lo que me causaba
41.problemas era que el niño no podía quedar repitiendo porque había
42.otras áreas donde el niño era espectacular, para matemáticas era
43.seco tenía excelentes notas , en las otras asignaturas le iba bien

44.pero yo siempre insistía en que ... lenguaje siempre lo sacaba rojo ,
 45.porque él no comprendía no estructuraba , se perdía, tenía un
 46.vocabulario muy pobre , entonces había cosas que uno explicaba y
 47.ya a nivel de quinto básico él no entendía las palabras , no sabía
 48.qué se estaba pidiendo , escribía... a veces te escribía respuestas
 49.que no tenían nada que ver con lo que correspondía ; yo aprendía a
 50.trabajar más con “nn” porque el instituto, las tías del instituto
 51.me ayudaban muchísimo de cómo trabajar con él , en cambio con
 52. “nn” ... además que tenía esa... yo ese tipo de rabia con la
 53.familia de que si hubiesen atendido pronto no lo hubiesen
 54.inutilizado como lo hicieron con él. Ahora, yo lo veo y está mucho
 55.mejor ahora.

56. Ahora, tú hablas de un sentimiento, de la rabia frente a esta familia ¿hay otros sentimiento que te hayan emergido durante el proceso de tenerlo en el aula, cosas que te hayan removido en tu ser más profundo, en términos de tu interacción diaria con él?

57.Harta impotencia, poh, porque no podís llegar, no tienes las
 58.herramientas necesarias, ehh, si bien con “nn” tenía el apoyo del
 59.instituto pero “nn” se esforzaba, yo le ponía la materia al lado,
 60.se la escribía anteriormente, se la escribía y él la transcribía no era
 61.una cuestión de fotocopiar, él trataba de hacer sus ejercicios los
 62.hacía bien, venía con las tareas, había que disertar y traía la
 63.disertación y se esforzaba lo hacía con gusto, le costaba porque era
 64.doble colegio, era colegio en la mañana y colegio en la tarde, no
 65.tenía fíjate tanta impotencia con “nn” como lo que sentí con “nn”
 66.Sun , porque al “nn” yo sentía que llegaba , que aprendía que
 67.podía algunas pequeñas cosas irlas aprendiendo de a poco, con
 “nn”
 68.Sun no, “nn” era... de hecho siempre decía ¿Qué hago? , ii

69.ayúdenme!!, porque además necesitas tiempo extra , como no hay
70.un apoyo en el colegio de alguien que te , que te apoye en la clase
71.misma es súper difícil, de hecho yo decía que yo cuando tomé a
72. “nn” yo dije “yo soy incapaz de hacerle lenguaje , no quiero
73.ese curso” porque yo siento que es ... ¿cómo se llama?, no es
74.deshonesto , irresponsable de mi parte asumir la educación de un
75.niño al cual no estoy preparada y que sentía también una
76.irresponsabilidad del colegio porque si estaba permitiendo recibir
77.este tipo de alumnos de niños había que tener un personal adecuado
78.en el colegio para apoyarlo y no estaba , entonces el niño había
79.muchas cosas que no entendía que sabía pero no podía entender
80.porque como un curso de 40 tú no podís dejar la clase y atenderlo a
81.él ... hacía muchos trabajos de dibujo porque él es muy bueno para
82.expresarse a través del arte y trataba de por ahí encauzar las
83.evaluaciones porque además te exigían la misma cantidad de
84.evaluaciones que el resto, entonces era re complicado trabajar con
85.los 39 más él que implicaba mayor cercanía , él quería él era un
86.niño muy afectivo entonces él te buscaba ... él quería hacer las
87.cosas, él se esforzaba... vio que podía construir oraciones , que
88.podía trabajar, que podía sacarse algunas buenas notas, entonces
89.logró también cosas, pero yo me sentí como muy impotente, muy
90.irresponsable ante algunas situaciones que no podía manejar yo
tampoco.

91. Hay un mandato del ministerio que señala que los centros educativos aunque no tengan proyecto de integración tienen que recibir alumnos con discapacidad ¿qué opinión te merece a ti este mandato?

92.Es que son igual como sentimientos encontrados porque yo me
93.pongo de parte de la familia y por parte de la familia tú igual

94.quieres que tu hijo se integre a la sociedad , entre comillas una
95.sociedad normal, una sociedad que él va a tener que salir a trabajar
96.en el mundo laboral, él tiene que saber relacionarse con gente
97.imprudente , con gente solidaria , con gente que lo va a apoyar ,
98.con gente que le va hacer el vacío , sea la discapacidad auditiva o
99.la que sea , ehh, no se si como mandato es lo adecuado , yo
200.siempre discutía eso porque insisten tanto en tener a estos niños
201.en el colegio con el sufrimiento y el desgaste familiar que implica
202., pero por otro lado si tú te pones en el caso de la familia es lo que
203.ellos quieren , que su hijo a pesar de todo saquen valores , se
204.esfuercen por lograr estar desde pequeños en la sociedad que
205.corresponde porque en los colegios especiales están en burbuja,
206.están en lugares que no son la realidad , ahora, yo creo que si
207.hablamos de responsabilidad ministerial creo que el ministerio
208.debiera velar por este tipo de situaciones que no creo que sean
209.muchas ¿ya? y que debiera haber alguna asesoría tanto para los
210.colegios municipalizados como para los particulares que tenga
211.este tipo de niño , una asesoría del ministerio tanto para los profes
212.que vamos hacer clases o con profesores especialistas en el caso
213.que vayan una vez a la semana al aula que vayan monitoreando a
214.los profes y al niño porque la idea es mantenerlos en el colegio
215.para que aprendan , porque también están las habilidades sociales
216.pero también hay un cierto nivel de aprendizaje a lograr.

217. Cuando tú planificas tus clases ¿cómo incorporas el hecho de que tú tienes a estos alumnos dentro del aula?

218.La manera de explicar en estos cursos era distinta , con ejemplos
219.distintos , tenía que buscar otro tipo de vocabulario , guías

220.distintas para estos alumnos , que tuviera dibujos , las pruebas,
221.tenía que hacer pruebas especiales donde el vocabulario fuera más
222.fácil, los ejemplos, decir lo mismo, preguntar lo mismo pero era
223.más concreto. Si los demás tenían una guía de 15 ejercicios a ellos
224.les marcaba 5 , esos eran los que ellos tenían que hacer que eran
225.los más fáciles, les pasaba guías extras para que las trabajara en su
226.casa con la profesora particular que tenía , monitoreaba guías con
227.él más que las pruebas escritas en el colegio , los libros de lectura
228.no eran los mismos que los niños a “nn” sobre todo, eran más
229.chicos y los más fáciles él se leía y los más complicados no con el
230.riesgo que eso implica y que no si en la enseñanza media va a
231.poder esa facilidad , pero hay una adecuación en relación a tipos
232.de esquemas que se hacen pero al mismo tiempo es complicado
233.porque no podís bajar el nivel por los otros 39 , ahora el curso
234.donde estaba “nn” lo apoyaban bastante , tenía mucho apoyo
235.de sus compañeros por lo menos en el nivel donde yo le hice clase
236.; “nn” no, “nn” lo apoyaban dos o tres y se aburrían
237.bastante los demás de él asique fue difícil.

238. Y ahí en esa situación ¿qué rol jugabas tú, por ejemplo, cuando esos alumnos se aburrían de apoyar a este niño?

239. A “nn” lo mandaba a dar una vuelta, conversaba con el curso ,
240.hacía otro tipo de actividad con el curso , conversaba con los
241.compañeros que a “nn” lo apoyaban más, siempre les preguntaba
242.primeramente a ellos si querían colaborar , por la parte artística siempre
243. “nn” en la parte grupal siempre se lo peleaban, entonces, que
“nn” 244.pusiera de lo que él pudiera en sus habilidades de trabajos
245.grupales, por ejemplo. Ahora él siempre que tuvo que hacer una
246.obra dramática también la hizo y se aprendía parlamentos, los más
247.pequeños pero se los aprendía, lo cual nunca fue como, “ehh

248.todos hagan esto menos “nn”, no.

249. Tú algo dijiste acerca de la evaluación... ¿cómo los evalúas tú a estos alumnos?

250.Generalmente lo que es comprensión lectora me costaba

251.muchísimo porque si bien comencé con un plan de estrategias de

252.compresión lectora cuando “nn” estaba en sexto el nivel del

libro 253.que usábamos en sexto “nn” debió haber utilizado el que

usaban 254.en segundo básico, por ejemplo, ¿ya? se les sugirió a los

papás 255.que trabajaran este tipo de habilidades con “nn”, le leía yo

los 256.textos o se los achico en vez de las 20-25 líneas que se lee el

resto 257.a “nn” se le lee más pequeño y las preguntas son mucho

más 258.concretas porque no sacábamos nada con hablar de

habilidades 259.superiores si “nn” todavía no tenía la comprensión

literal, por ejemplo.

260. Ahora, ¿qué opinión te merece el hecho de que la familia quiera tener a su hijo en este tipo de colegio donde no hay proyecto de integración?

261.La respeto, lo que pasa es que igual es distinto porque uno, no se

262.si decir gracias a Dios, no, no estoy en el pellejo de esa familia ,

263.pero igual la respeto pero considero que en el caso de “nn” es una

264.familia muy distinta a la de “nn” que era muy presente, y creo

265.que el querer tener a un hijo en este tipo de colegio que además de

266.no tener proyecto de integración son de alta exigencia , necesita

267.un compromiso mayor por parte de la familia, no es solamente el

268.querer tenerlo para que se integre socialmente a la realidad sino

269.que además exige un apoyo externo fundamental , sabiendo al

270.meter en este tipo de colegio que no lo van a tener por parte del

271.colegio, lamentablemente; entonces necesitan ellos poner la parte
272.externa, por ejemplo, el apoyo.

**273. Tú dices que no van a tener apoyo por parte del colegio eso
¿cómo tú lo evidencias?**

274.Porque yo, haber, “nn” ya salió del colegio en cuarto medio y
275.yo lo tuve en quinto y sexto imagínate los años hacia atrás que yo
276.lo estoy pidiendo, que yo lo veo súper necesario , que yo lo he
277.peleado , que he dicho que es irresponsable , que yo lo he dicho
278.en todas las palabras que no somos capaces no tenemos , no
279.porque no queramos, sino porque no tenemos las herramientas de
280.trabajar con este tipo de alumno , distinto es el déficit atencional
281.que ya nos adecuamos un poco más y tenemos más paciencia en
282.el colegio, pero aún así está este pequeño déficit atencional
283.deberíamos tener personas que nos apoyaran en el aula, porque yo
284.soy especialista en lenguaje pero no soy especialista en trastornos
285.del lenguaje , en problemas auditivos o dislalia , disfasia o cosas
286.que se dan todavía en quinto básico, y la respuesta siempre ha
287.sido que o no hay presupuesto o que no es necesario o que ya
288.vamos a ver o que ya hay una psicopedagoga cosa que la
289.psicopedagoga de este colegio sólo trabaja hasta cuarto básico.

**290. Por lo tanto, cuáles son las demandas que tú le harías al
colegio en términos más concretos o que ya le has hecho al colegio.**

291.Un especialista que estuviera en el aula con nosotros pero no de ir
292.a supervisar a decir “oye este le falta” yo creo que tú puedes más

293.fácilmente mandar un especialista externo para que vea la falla y
294.que el colegio se haga cargo si es la institución para educar y en
295.todo su ámbito, por lo tanto, si tú recibes a un niño en estas
296.condiciones tú le debes entregar responsablemente todas las
297.facilidades para que aprenda si yo considero una falta de
298.responsabilidad, una vergüenza de haber dicho que soy profesora
299.de estos niños; creo que mínimo una psicopedagoga pero que
300.vaya a la sala a trabajar con el niño y contigo, que escuche tu
301.clase que vea tu metodología que a ti como profe te diga “sabes
302.que, sería mejor que lo trataras de esta manera , sería mejor que
303.en este curso trabajara de esta otra manera” porque el niño con
304.dificultades de aprendizaje sea cual sea logra que el curso sea
305.distinto por abc , porque el curso se cansa porque, el curso lo
306.acoge , porque necesita también a nivel de relaciones
307.interpersonales un apoyo de una intervención y que eso no se
308.tiene, da lo mismo un curso que haya 16 niños con fármaco el
309.trabajo que tú haces con un niño en un curso donde no hay
ninguno.

310. Ahora igual no depende todo del colegio, creo que la persona
311.que tenga el colegio igual debe dar bastante luces a la familia
312.porque la familia tiene que tener un apoyo externo, no le puedo
313.dejar toda la responsabilidad al colegio a no ser que fuera con un
314.proyecto distinto.

315. ¿Y ese proyecto distinto qué elementos así especulando debería tener?

316. Yo pienso en ese curso que fuimos hacer a España, por ejemplo,
317.que fue un curso para alumnos con NEE; ahí te hablaban de
318.apoyo especial de salas especiales, un especialista que trabajara
319.con el niño.

