



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología  
Magíster en Psicología Educacional

**Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela**

Postulante : Camila Francisca Espinoza Parçet  
Director de Tesis : Mauricio López Cruz  
Programa : Magíster de Psicología Educacional  
Departamento : Psicología  
Universidad : Universidad de Chile

---

**Mauricio López Cruz**

Director de Tesis

---

**Camila Francisca Espinoza Parçet**

Postulante

Santiago, Septiembre de 2014

*“La cultura dominante ha intentado mantenernos con temor,  
ha intentado queelijamos la seguridad antes que el riesgo,  
la uniformidad antes que la diversidad.  
El superar ese temor,  
encontrando lo que nos une,  
deleitándonos con nuestras diferencias;  
este es el proceso que nos acerca,  
que nos entrega un mundo de valores compartidos,  
y una comunidad con significado”.*

(Bell Hooks, Teaching Community: A Pedagogy of Hope)

## Agradecimientos

Esta tesis es producto de un arduo y largo proceso de esmero y constancia. Fue un camino largo, a veces dificultoso, pero sobre todo, enriquecedor. Sin embargo, este camino no lo recorrí sola. Por eso, quiero dedicar esta tesis a quienes la hicieron posible:

A mi familia. A mi madre, que siempre tiene un momento en su día para hacerme sentir su amor incondicional. Para “rodearme de luz violeta”. A mi padre, quien me transmite día a día, y desde siempre, el mensaje de que yo puedo ser mejor. De que cree en mí. A mi tía Fernanda, quien me desafió a iniciar este proceso, porque yo me la puedo. Y tenía razón. A mi tata Fa, un profesor apasionado que inspiró mi decisión de dedicarme a la educación. Si puedo llegar a ser un tercio del profesional que tú eres, estaré feliz.

A quien siempre se dio el tiempo para animarme, para ayudarme, para motivarme recordándome cuáles son mis metas, mis objetivos, y nuestros proyectos compartidos. A mi pilar, a mi compañero, a Gabriel.

A mis amigas, por estar siempre ahí para escucharme y por ser el mejor ejemplo a seguir como personas, como profesionales, como mujeres. Por hacerme disfrutar de las cosas simples y por enseñarme que la amistad es una de las cosas más lindas de la vida.

A Mauricio López, mi profesor tutor, quien con su perfeccionismo y perseverancia logró que esta tesis fuera el resultado de lo mejor de mí.

A la escuela de La Florida, que nos abrió sus puertas. A todos los estudiantes y profesionales de apoyo que participaron en esta tesis y la hicieron posible.

A todos los que comprenden que nuestras diferencias nos unen, y lo que nos divide es nuestra incapacidad para aceptar y celebrar estas diferencias. A todos los que luchan de distintas formas para que la diversidad sea reconocida como la principal fortaleza de la sociedad. A todos los educadores que son capaces de trascender el *status quo*, comprendiendo que la educación es la herramienta más poderosa para cambiar el mundo.

Pero por sobre todo, esta tesis está dedicada a todos los niños a quienes se les alecciona para que escuchen y obedezcan a sus mayores, pero no se les enseña que ellos también tienen una voz que debe ser escuchada, respetada y valorada. A todos los niños silenciados por una sociedad centrada en la perspectiva de los adultos.

## Índice

<b>1. Resumen</b>	<b>9</b>
<b>2. Planteamiento del Problema de Investigación</b>	<b>10</b>
<b>3. Objetivos de Investigación</b>	<b>13</b>
<b>4. Marco Teórico</b>	<b>13</b>
<b>4.1. Breve Recorrido Histórico: de la Exclusión a la Inclusión Educativa</b>	<b>14</b>
<b>4.1.1. Segregación: la educación especial.</b>	<b>14</b>
<b>4.1.2. Integración: las necesidades educativas especiales.</b>	<b>15</b>
<b>4.1.3. Reestructuración: hacia la inclusión.</b>	<b>16</b>
<b>4.2. Inclusión – La Atención a la Diversidad</b>	<b>17</b>
<b>4.2.1. ¿Qué es la inclusión educativa?</b>	<b>17</b>
<b>4.2.2. Inclusión y calidad educativa</b>	<b>19</b>
<b>4.3. Los Apoyos al Aprendizaje y la Participación</b>	<b>21</b>
<b>4.3.1. Marcos para la comprensión del concepto de apoyo</b>	<b>21</b>
<i>4.3.1.1. Visión interactiva del funcionamiento humano</i>	<i>22</i>
<i>4.3.1.2. Enfoque sociocultural del desarrollo y su aporte a la concepción actual de apoyo</i>	<i>24</i>
<b>4.3.2. Concepto de aprendizaje y participación desde la inclusión educativa</b>	<b>29</b>
<b>4.3.3. Concepto de apoyos para la inclusión educativa</b>	<b>31</b>
<b>4.3.4. Tipos de apoyos para la inclusión educativa</b>	<b>34</b>
<i>4.3.4.1. Apoyos de relaciones interpersonales</i>	<i>34</i>
<i>4.3.4.2. Apoyo curricular</i>	<i>36</i>
<i>4.3.4.3. Apoyo en la evaluación</i>	<i>43</i>
<i>4.3.4.4. Apoyos organizativos</i>	<i>44</i>
<i>4.3.4.5. Apoyo al comportamiento adaptativo</i>	<i>48</i>
<i>4.3.4.6. Apoyos para la autodeterminación</i>	<i>48</i>
<i>4.3.4.7. Apoyo mediante recursos</i>	<i>49</i>
<b>4.3.5. Implementación de los apoyos</b>	<b>50</b>
<i>4.3.5.1. Elementos transversales a la implementación de los apoyos</i>	<i>50</i>

4.3.5.1.1. <i>Formación y preparación docente</i>	50
4.3.5.1.2. <i>Trabajo colaborativo</i>	51
<b>4.3.5.2. Configuración de un plan de apoyo</b>	<b>53</b>
4.3.5.2.1. <i>Determinación del plan de apoyo</i>	53
4.3.5.2.2. <i>Desarrollo del plan de apoyo</i>	56
4.3.5.2.3. <i>Temporalidad del plan</i>	58
4.3.5.2.4. <i>Evaluación del plan</i>	58
<b>5. Marco Metodológico</b>	<b>62</b>
<b>5.1. Justificación de la Metodología y Enfoque de Investigación</b>	<b>62</b>
<b>5.2. Participantes</b>	<b>63</b>
<b>5.3. Técnicas y Procedimiento de Producción de Información</b>	<b>66</b>
<b>5.4. Análisis de Datos</b>	<b>69</b>
<b>5.5. Consideraciones Éticas</b>	<b>74</b>
<b>6. Resultados</b>	<b>75</b>
<b>6.1. El Apoyo al Aprendizaje y Participación desde la Perspectiva de los profesionales de apoyo</b>	<b>75</b>
<b>6.1.1. El Apoyo en General</b>	<b>75</b>
<b>6.1.1.1. La discrepancia entre el destinatario real y el ideal.</b>	<b>78</b>
6.1.1.1.1. <i>Los estudiantes de la escuela requieren apoyo por sus carencias familiares y sociales.</i>	79
6.1.1.1.2. <i>Los estudiantes del PIE requieren apoyo por sus diagnósticos.</i>	82
6.1.1.1.3. <i>Los estudiantes del PIE requieren apoyo porque tienen problemas conductuales y afectivos.</i>	84
6.1.1.1.4. <i>Hay muchos niños que requieren apoyo pero quedan fuera del PIE.</i>	86
6.1.1.1.5. <i>El apoyo a los niños que están fuera del PIE es más general y espontáneo.</i>	87
6.1.1.1.6. <i>Las estrategias que se utilizan con los estudiantes del PIE debiesen servir para todos.</i>	90
<b>6.1.2. El Apoyo al Aprendizaje</b>	<b>91</b>
<b>6.1.2.1. El concepto de apoyo al aprendizaje de los profesionales de apoyo.</b>	<b>91</b>
<b>6.1.2.2. El establecimiento de un plan de apoyo al aprendizaje.</b>	<b>93</b>
6.1.2.2.1. <i>La detección de estudiantes que requieren apoyo del PIE.</i>	93

6.1.2.2.1a. Los profesores de aula realizan derivaciones de estudiantes.	93
6.1.2.2.1b. Los especialistas aplican instrumentos diagnósticos.	94
6.1.2.2.1c. Las educadoras del PIE realizan una evaluación psicopedagógica de los estudiantes.	95
<b>6.1.2.2.2. Diseño del Plan Educativo Individual.</b>	<b>96</b>
6.1.2.2.2a. El diseño del PEI contempla el establecimiento de objetivos de aprendizaje.	97
6.1.2.2.2b. Para apoyar el aprendizaje se utilizan recursos didácticos y metodologías de enseñanza distintas.	98
<b>6.1.2.2.3. Los responsables de otorgar el apoyo al aprendizaje.</b>	<b>103</b>
6.1.2.2.3a. Los principales responsables de apoyar el aprendizaje son los profesionales de apoyo y las educadoras diferenciales.	104
6.1.2.2.3b. Es importante que los padres apoyen a sus hijos.	106
6.1.2.2.3c. La coordinación entre estamentos debe mejorar.	110
- Los profesores no asumen la responsabilidad de que los estudiantes del PIE aprendan.	112
- Los apoderados de los estudiantes no se acercan a la escuela.	115
- El equipo PIE no está integrado en la escuela.	116
<b>6.1.2.2.4. La localización del apoyo al aprendizaje.</b>	<b>118</b>
6.1.2.2.4a. El apoyo al aprendizaje se puede desarrollar en el aula regular o en el aula de recursos.	118
- Empleamos varios criterios para determinar si apoyamos en aula regular o en aula de recursos.	118
- En el aula regular los apoyos se desarrollan mediante enseñanza compartida.	121
- Me gusta trabajar en aula regular.	125
- Me gusta trabajar en aula de recursos.	126
6.1.2.2.4b. El apoyo al aprendizaje se puede desarrollar en aulas especializadas.	131
6.1.2.2.4c. El apoyo al aprendizaje se puede desarrollar en instituciones externas.	131
<b>6.1.2.2.5. Temporalidad del plan de apoyo al aprendizaje.</b>	<b>132</b>
6.1.2.2.5a. El decreto 170 establece que los estudiantes del PIE deben recibir apoyo por dos años.	132
6.1.2.2.5b. Se realiza un seguimiento a los estudiantes dados de alta del PIE.	133
<b>6.1.2.2.6. Evaluación del plan de apoyo al aprendizaje.</b>	<b>134</b>

6.1.2.2.6a. <i>Los apoyos se evalúan periódicamente y en base a resultados de aprendizaje.</i>	134
6.1.2.2.6b. <i>Los profesionales de apoyo evalúan los apoyos.</i>	137
6.1.2.2.6c. <i>La información obtenida de la evaluación del apoyo al aprendizaje es útil para la escuela.</i>	138
- <i>La información obtenida de la evaluación de los apoyos permite determinar la efectividad del trabajo realizado.</i>	138
- <i>La información obtenida de la evaluación de los apoyos permite tomar decisiones.</i>	139
- <i>Evaluar los apoyos permite socializar la información.</i>	141
6.1.2.2.6d. <i>La evaluación de los apoyos podría mejorar.</i>	142
<b>6.1.3. El Apoyo a la Participación</b>	<b>145</b>
6.1.3.1. <b>El concepto de apoyo a la participación de los profesionales de apoyo.</b>	<b>145</b>
6.1.3.2. <b>Las formas en que la escuela apoya la participación de los estudiantes.</b>	<b>146</b>
6.1.3.2.1. <i>El apoyo a la participación implica acoger afectivamente a los niños.</i>	147
6.1.3.2.2. <i>Para apoyar la participación les damos el mismo trato a todos los estudiantes.</i>	148
6.1.3.2.3. <i>Para apoyar la participación promovemos el diálogo con los niños.</i>	150
6.1.3.2.4. <i>Ofrecemos instancias diversas para que exista participación en la escuela.</i>	150
6.1.3.2.5. <i>Falta apoyar aún más la participación.</i>	152
<b>6.2. Necesidades de Apoyo al Aprendizaje y la Participación de los Estudiantes</b>	<b>155</b>
<b>6.2.1. Necesidades de Apoyo al Aprendizaje</b>	<b>155</b>
<b>6.2.1.1. Relación interpersonal con el profesor.</b>	<b>155</b>
6.2.1.1.1. <i>Me gusta aprender con profesores que se preocupen por mí.</i>	156
6.2.1.1.1a. <i>Un profesor que se preocupa me ayuda a motivarme en clases.</i>	156
6.2.1.1.1b. <i>Un profesor que se preocupa es un profesor que me da confianza.</i>	158
6.2.1.1.1c. <i>Un profesor que se preocupa le importa mi disciplina.</i>	159
6.2.1.1.2. <i>Me importa que mi profesor me trate de forma justa.</i>	160
6.2.1.1.2a. <i>Me gusta sentir que mis profesores esperan mucho de mí.</i>	162

<b>6.2.1.1.3. Me gusta aprender con profesores relajados y buena onda.</b>	<b>164</b>
6.2.1.1.3a. Me gusta aprender con profesores relajados.	164
6.2.1.1.3b. Aprendo más con profesores buena onda.	165
<b>6.2.1.2. Metodología del profesor.</b>	<b>168</b>
6.2.1.2.1. Me gusta aprender en clases entretenidas.	168
6.2.1.2.2. Me gusta aprender en un ambiente ordenado.	176
6.2.1.2.3. Aprendo cuando mis profesores saben explicarme.	181
6.2.1.2.3a. Mis profesores que saben explicar organizan bien la clase.	181
6.2.1.2.3b. Mis profesores me explican bien cuando respetan mis ritmos de aprendizaje.	182
6.2.1.2.3c. Mis profesores que saben explicar usan distintas estrategias para que yo entienda.	185
<b>6.2.1.3. Los pares como fuente de apoyo al aprendizaje.</b>	<b>192</b>
<b>6.2.1.4. La localización del apoyo.</b>	<b>197</b>
6.2.1.4.1. Me gusta aprender en el aula de recursos.	197
6.2.1.4.2. Prefiero aprender en el aula regular.	201
<b>6.2.2. Necesidades de Apoyo a la Participación</b>	<b>206</b>
6.2.2.1. La importancia de los pares en la participación de los estudiantes	206
6.2.2.2. Pertenecer a integración.	211
6.2.2.2.1. Nosotros somos distintos a los demás.	211
6.2.2.2.2. Mis compañeros me molestan por estar en integración.	216
6.2.2.3. La importancia de los profesores en la participación de los estudiantes.	219
<b>7. Discusión y Conclusiones</b>	<b>221</b>
<b>8. Referencias Bibliográficas</b>	<b>239</b>
<b>9. Anexos</b>	<b>248</b>



## 1. Resumen

Este estudio, desarrollado en el marco del FONDECYT N° 11110141, tiene como objetivo el comprender la relación que existe entre las necesidades de apoyo al aprendizaje y la participación que manifiestan los estudiantes, y las actividades de apoyo que su escuela les ofrece. Para responder a dicho objetivo, el estudio se desarrolló bajo una metodología cualitativa, empleando un diseño de estudio de caso y el método de Teoría Fundamentada de Strauss & Corbin (2002). La información se produjo en una escuela municipal de la comuna de La Florida, con la participación de ocho profesionales de apoyo y nueve estudiantes beneficiarios del Proyecto de Integración Escolar. La producción de datos con los profesionales de apoyo se realizó mediante entrevistas semi-estructuradas, mientras que con los estudiantes se realizaron entrevistas en profundidad, empleando el dibujo como elemento de apoyo. Las entrevistas se analizaron utilizando el procedimiento de codificación abierta de Strauss & Corbin.

Los resultados obtenidos indican que las actividades de apoyo se desarrollan mediante la etiquetación de estudiantes que reciben apoyo en base a recursos, profesionales y espacios diferenciados, lo que contribuye a la segregación de dichos estudiantes. Por su parte, los estudiantes manifiestan necesidades de apoyo al aprendizaje y la participación donde predominan aspectos como las relaciones interpersonales, el ajuste de la ayuda pedagógica, la diversificación de métodos de enseñanza y la importancia de aprender y participar con sus compañeros. Estos resultados permiten concluir que las necesidades de los estudiantes, referentes a los apoyos que requieren para aprender y participar, no están siendo cubiertas ni satisfechas actualmente mediante las actividades de apoyo que la escuela implementa.

En este contexto, el escuchar la voz de los mismos estudiantes con respecto a qué necesitan para aprender y participar se torna relevante. Esto no sólo legitima su derecho a ser escuchados, sino que también permite a la escuela obtener información relevante que permitirá implementar procesos de mejora educativa, en función de dar respuestas a las necesidades reales de los estudiantes para que aprendan y participen plenamente.

*Palabras clave:* inclusión educativa, apoyos al aprendizaje, apoyos a la participación, necesidades de apoyo, proyecto de integración escolar, voz de los estudiantes.

## 2. Planteamiento del Problema de Investigación

Las diferencias han estado siempre presentes en nuestra sociedad y por ende, en la escuela. Son algo inherente a la naturaleza humana (OREALC/UNESCO, 2007). Sin embargo, la forma en que se conceptualiza y visualiza la diversidad en la escuela ha ido cambiando a lo largo del tiempo: tradicionalmente, vista desde el modelo médico, se efectuaron muchos esfuerzos para luchar contra ella (Parrilla, 2002), al ser considerada una carencia de la adecuación mental y física del individuo. Como consecuencia de ello, al ser tratadas las diferencias como una enfermedad y desviación social, se han creado prácticas educativas “normales” y “especiales” (o de integración), lo que termina por perpetuar la diferencia (Arnaiz, 2002). No obstante, esta forma de visualizar las diferencias ha ido evolucionando en el tiempo, y contemporáneamente, de la mano del movimiento de la inclusión, la diversidad en el aula es vista como algo valioso. Por consiguiente, desde la inclusión, “las diferencias no sólo se consideran naturales, sino que se promueven como valor educativo y social” (Slee, 2012, p. 163).

Esta evolución en la forma de visualizar y responder a las diferencias, no obstante, varía de país en país (Ainscow, Dyson & Weiner, 2012), y en este marco, en Chile el modelo de la integración sigue teniendo predominancia: el año 2009 el Ministerio de Educación promulga el Decreto 170 que, con el propósito de “mejorar la calidad de la Educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial” (Mineduc, 2009); establece una serie de lineamientos asociados al diagnóstico, tratamiento, apoyos profesionales y subvención especial de los estudiantes con “necesidades educativas especiales”. En ese sentido, quienes son considerados diferentes se integran a las escuelas “normales”, pero son educados de manera diferencial, mediante una enseñanza, docentes y recursos especializados (Marchesi, 2001). Dicho de otro modo, desde la legislación se promueve el modelo médico para atender a quienes son considerados diferentes, es decir, quienes poseen “necesidades educativas especiales”.

La hegemonía del modelo médico-clínico para atender a la diversidad en las escuelas, donde se observan las diferencias como patologías (López et al, 2014), ha conllevado a una serie de prácticas que dificultan el que la educación sea de calidad para todos. En ese contexto, y a casi tres años de la implementación del Decreto 170, el estudio de López et al (2014) halló tendencias asociadas a la segregación de los estudiantes pertenecientes al PIE,

a dificultades en la coordinación pedagógica para apoyar a estos estudiantes, a la asignación de la responsabilidad de los estudiantes “PIE” exclusivamente a los profesores especialistas, y la visualización de la subvención especial como un negocio (López et al, 2014). En esa línea, actualmente “la política educativa y las prácticas escolares y pedagógicas crean barreras para la inclusión, en la medida en que tienden a la individualización, segregación y des-responsabilización del aprendizaje y la participación de los estudiantes” (López et al, 2014, p. 16), que son catalogados como estudiantes con “necesidades educativas especiales”. Es decir, aún existen “importantes desigualdades educativas” (Blanco, 2006, p. 1).

Considerando este contexto, es que actualmente nuestro mayor desafío es el de “superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros de aprendizaje” (Blanco, 2006, p. 2). Considerando, además, que una educación es de calidad en la medida que logre dar respuesta a la diversidad del alumnado (Blanco, 2006), es que se torna relevante el implementar prácticas inclusivas dentro de las escuelas chilenas, en función de que todos y cada uno de los estudiantes puedan aprender y participar en su proceso educativo.

La creación de escuelas inclusivas significa eliminar barreras para permitir el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2000). Sin embargo, no significa sólo imponer “desde afuera” un modelo inclusivo, en la medida que los cambios que se impulsan de manera externa suelen quedarse en la estructura superficial del sistema, mientras que las innovaciones que surgen desde los propios centros y que se realizan en función de responder a necesidades internas a ellos, son las que realmente implican un cambio en las prácticas educativas (Tenorio, 2005). En ese sentido, generar escuelas inclusivas supone también que cada comunidad educativa defina y concrete lo que es inclusión, en el marco de su propio “contexto, historia, cultura escolar y múltiples condicionantes” (Echeita, 2008, p. 12).

Uno de los elementos centrales a definir dentro de este diálogo comunitario, son los apoyos al aprendizaje y la participación, entendidos como “todas aquellas actividades que aumenten la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de los niños y jóvenes de formas que se les valore igualmente” (Booth & Ainscow, 2011, p. 70). El apoyo desde el marco de la inclusión, supone que los propios usuarios deben ser activos en el diseño, planificación e implementación de este apoyo; y que estos apoyos deben ser universales, flexibles y versátiles, de modo que estén disponibles para todos los estudiantes,

independientemente de sus características personales (AARM, 2004; Echeita, 2006). Es precisamente en este marco donde resulta relevante el escuchar la voz de los estudiantes (Echeita, 2008; Sandoval, 2011), y pesquisar su valoración con respecto a las respuestas que ofrece la escuela para atender a su diversidad.

El derecho de los niños a expresar su opinión y a ser escuchados ha quedado plasmado en una serie de declaraciones internacionales. Dentro de éstas, destaca la Convención de los Derechos del Niño de 1989, donde se enfatiza la legitimidad de los niños para opinar y tener libertad de expresión (UNICEF, 2006). Además, poco a poco ha ido instaurándose la idea de que la voz de los niños (sus sugerencias, perspectivas e ideales) es una fuente importante de información en la toma de decisiones en la sociedad (Jamison & Gilbert, 2010). En el ámbito de la educación, la opinión de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, permite identificar aquellos aspectos prácticos que deben ser modificados, lo que a su vez, pueden ayudar a idear y configurar estrategias de mejora (Rudduck & Flutter, 2007, p. 40). En este contexto, el escuchar la voz de los estudiantes “pueden ayudarnos a ver cosas a las que normalmente no prestamos atención, pero sí les importan (Rudduck & Flutter, 2007, p. 40). El problema es que, en la práctica educativa, raramente se llegan a oír sus voces (Sandoval, 2011), existiendo pocos estudios que se orientan a identificar sus necesidades dentro de este contexto (Fielding, 2011; Sandoval, 2011). En ese sentido, la investigación en inclusión educativa se ha caracterizado por otorgar una participación bastante pasiva, o nula, a los estudiantes (Sandoval, 2011), lo que se constituye como una problemática en la medida que no se puede desarrollar investigación inclusiva sin considerar las voces o necesidades de quienes están siendo estudiados (Sandoval, 2011). Si a esto añadimos la importancia que tienen los propios estudiantes en la definición, planificación y diseño de los apoyos que recibirán, y el hecho de que las prácticas de apoyo actuales no han logrado ofrecer una educación de calidad para todos; es que se hace aún más urgente y relevante el incluir sus perspectivas y opiniones con respecto al apoyo que le ofrecen las escuelas, dentro del marco de creación de escuelas más inclusivas.

Considerando estos antecedentes, es que este estudio se preguntó ¿qué relación existe entre las necesidades de apoyo al aprendizaje y la participación que tienen los estudiantes, y los apoyos que la escuela les ofrece? El responder a esta pregunta permitirá obtener información de los mismos estudiantes que permitan generar lineamientos para el diseño,

planificación e implementación de apoyos al aprendizaje y participación, según sus valoraciones con respecto a los apoyos actuales y las necesidades que manifiesten en relación a los mismos. El hecho de que las escuelas implementen prácticas y actividades de apoyo al aprendizaje y participación que den respuesta a las necesidades del alumnado, como una forma de generar prácticas inclusivas que atiendan a la diversidad, es concordante con la idea de “pensar globalmente, pero actuar localmente”: es decir, que el cambio hacia prácticas escolares inclusivas debe iniciarse en las mismas escuelas, como una estrategia para progresar hacia cambios más globales y sistémicos (Echeita, 2008, p. 12).

### **3. Objetivos de Investigación**

#### Objetivo general de investigación

Comprender la relación que existe entre las necesidades de apoyo al aprendizaje y la participación que manifiestan los estudiantes de una escuela municipal en La Florida, y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela.

#### Objetivos específicos

- Identificar las prácticas de apoyo al aprendizaje y la participación que se desarrollan en la escuela, según la perspectiva de los profesionales de apoyo.
- Describir las necesidades de apoyo al aprendizaje que los estudiantes manifiestan.
- Describir las necesidades de apoyo a la participación que los estudiantes manifiestan.

### **4. Marco Teórico**

El presente apartado se estructura en torno a tres ejes: recorrido histórico del derecho a la educación, inclusión educativa y apoyos al aprendizaje y la participación. El primero de ellos aborda cómo ha evolucionado el derecho a la educación, describiendo las etapas fundamentales de dicha evolución, que permiten comprender el surgimiento de la perspectiva de la inclusión educativa. El segundo eje se focaliza en la cuarta etapa de la evolución previamente descrita, desarrollando el concepto de inclusión educativa y su relación con la calidad en educación. Finalmente, el tercer eje se aboca a los apoyos a la participación y el aprendizaje, describiendo los marcos teóricos que permiten conceptualizar dichos apoyos, desarrollando el concepto de aprendizaje y participación, el concepto de apoyo, los tipos de apoyo y finalmente, la implementación de los apoyos.

#### **4.1. Breve Recorrido Histórico: de la Exclusión a la Inclusión Educativa**

El derecho a la educación ha ido evolucionando y desarrollándose a lo largo del tiempo, y como tanto, debe entenderse como un proceso continuo e histórico (Tomasevski, 2006; Parrilla, 2002). En ese sentido, los países normalmente pasan por tres etapas fundamentales en el avance hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación (Blanco, 2006, p. 4):

**4.1.1. Segregación: la educación especial.** Este primer momento se caracteriza por concesionar el derecho a la educación a aquellos a los que se les ha denegado este derecho históricamente (Tomasevski, 2002), por lo que se incorporan grupos minoritarios a la escolarización, empero, en condiciones segregadas. Esta segregación se concretiza en un sistema educativo dual, que contiene un tronco general (para las mayorías) y un paralelo educativo para las minorías, en las modalidades de escuelas graduadas, escuelas separadas y escuelas especiales (Parrilla, 2002). Es decir, se otorga el derecho a la educación a miembros de minorías, “pero se les confina en escuelas especiales” (Tomasevski, 2002, p. 1).

Las razones de esta segregación pueden asociarse a la idea subyacente de que la cultura dominante es jerárquicamente superior y cualquier minoría, por ende, es inferior (Parrilla, 2002); pero también a la predominante perspectiva individual de las discapacidades (Echeita, 2006) o a la denominada concepción determinista del desarrollo (Marchesi, 2001). Según ésta, las dificultades del alumno son fundamentalmente internas y causadas principalmente por el déficit del alumno (Echeita, 2006), teniendo además, un carácter innato y estable en el tiempo, por lo que se consideran difícilmente modificables en el tiempo (Marchesi, 2001). Considerando, entonces, que existen escasas posibilidades de intervención educativa y de cambio para estas discapacidades, los esfuerzos se orientan a crear categorías para los distintos trastornos (Marchesi, 2001). Esto genera una sobrevaloración de los diagnósticos y la clasificación, y deposita la responsabilidad de la educación de los alumnos con discapacidad exclusivamente en los docentes especializados (Echeita, 2006).

Esta etapa tiene una serie de repercusiones o consecuencias negativas, que van desde el efecto de la etiquetación en los niños (bajas expectativas, profecía autocumplida) al reforzamiento de la idea de que la educación especial es una cuestión fundamentalmente de más recursos (Ainscow, 2001). Finalmente, la acepción generalizada de que los alumnos con disminución o retraso deben ser educados en centros específicos, con enseñanza, docentes y

recursos especializados, se constituye como otra de las consecuencias relevantes de esta etapa (Marchesi, 2001).

**4.1.2. Integración: las necesidades educativas especiales.** El segundo momento histórico se caracteriza por una incorporación aún mayor de las minorías a las escuelas “normales” (Parrilla, 2002). Esto, producto de que comienzan a introducirse algunos cambios importantes asociados a la educación especial, tanto en la forma en que se conceptualiza la discapacidad, como por nuevos movimientos sociales que exigen derechos para las personas con discapacidad y su integración a la sociedad (Marchesi, 2001). En concreto, comienza a surgir una visión que enfatiza la influencia de factores ambientales y sociales-culturales en las discapacidades, existiendo así una perspectiva más interactiva tanto de la deficiencia, como de la enseñanza y las diferencias individuales (Marchesi, 2001). A pesar de ello, los grupos minoritarios que han ingresado a la escuela deben adaptarse a la escolarización, pero independientemente de sus características personales (Tomasevski, 2002).

Un elemento clave durante esta etapa, es el Informe Warnock, cuya publicación en 1978 tiene un gran impacto en el cambio de concepción de la educación especial (Echeita, 2006). En éste, se rechaza la idea de agrupar a los niños en categorías fijas y se introduce un nuevo concepto: el de “necesidades educativas especiales” (NEE). Este concepto es sensible a la idea de que todos los alumnos pueden tener NEE, de distinta gravedad y en distintos momentos de su educación (Marchesi, 2001), por lo que se amplía la educación especial, incluyéndose dentro del sistema educativo normal, y se pone énfasis en la escuela y su respuesta educativa (Echeita, 2006). Como consecuencia de este informe (“efecto Warnock”), se transmite una visión mucho más optimista sobre la educación especial, más positiva, donde se destaca el papel interactivo de las discapacidades, convirtiendo así a la integración escolar en una realidad y no una simple declaración de intenciones (Echeita, 2006).

De esta manera, la integración podría definirse como “el proceso que permite que los alumnos que habitualmente han estado escolarizados fuera de los centros ordinarios sean educados en ellos” (Marchesi, 2001, p. 32). En este contexto, “la finalidad de todo este esfuerzo es la educación de estos alumnos y el medio para ello es la integración” (Marchesi, 2001, p. 33). Producto de esto, ahora lo que importa es reflexionar en torno a las condiciones

educativas y los cambios que se necesitan realizar en los centros educativos, cuyo principal objetivo es educar a los alumnos con NEE en la escuela ordinaria (Marchesi, 2001).

El concepto de NEE, sin embargo, comienza a generar algunas posiciones críticas, que lo tildan de excesivamente vago y amplio, y que no permite diferenciar los distintos tipos de problemas de aprendizaje. En este punto, el enfoque de la integración es insuficiente, en la medida que no considera a muchos alumnos que también tienen necesidades educativas individualizadas (Marchesi, 2001). Surge, entonces, la necesidad de crear un enfoque que sea capaz de analizar de forma interactiva la situación de cada niño, y no sólo de quienes presenten NEE, en función de dar mejores respuestas educativas a sus necesidades individuales (Marchesi, 2001).

**4.1.3. Reestructuración: hacia la inclusión.** El tercer momento dentro de este continuo evolutivo, se caracteriza porque se exige, ahora, que se adapte la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación (Tomasevski, 2002). En ese sentido, en este momento comienzan a surgir esfuerzos por solucionar los problemas que han surgido de los procesos anteriores, que se han caracterizado por la adición de recursos más que por una reestructuración del sistema educativo (Parrilla, 2002), en función de acoger a la diversidad. Además, esta etapa implica también la sustitución del requisito anterior de que las minorías integradas en las escuelas debían adaptarse a la escolarización disponible, por la idea de que la enseñanza es la que debe adaptarse (Tomasevski, 2002).

Durante esta etapa, existen algunos elementos que se consolidan como precedentes al movimiento de la inclusión, teniendo impacto en su configuración y pensamiento (Parrilla, 2002):

**Perspectiva de los Derechos Humanos:** surge una “nueva perspectiva ética” (Parrilla, 2002, p. 19) ligada a los derechos de todas las personas, y no tan solo de los discapacitados. Así, lo que inició siendo como un derecho de las personas con discapacidad, se ha ido ampliando, de modo que la inclusión se considera como un derecho humano.

**Discapacidad desde el modelo social:** supone un cambio radical en la manera de conceptualizar la discapacidad, cambiando el foco desde el individuo a la sociedad. Es decir, es la sociedad quien genera la discapacidad y no el individuo quien la padece.



**Perspectivas organizativas:** las dificultades de aprendizaje se relacionan fuertemente con la forma en que se organiza la escuela, por lo que transformar la organización escolar es central para la inclusión.

**Modelos comunitarios:** reconoce a la escuela como comunidad con autonomía para afrontar colaborativa y creativamente la inclusión, mediante recursos como grupos de trabajo/apoyo entre profesores o entre escuelas, y la existencia de grupos naturales de apoyo en el aula, dados por el aprendizaje cooperativo, por ejemplo.

Finalmente, la Declaración de Salamanca (1994) es un hito importante en la medida que se ha “convertido en un referente lingüístico y político” (Slee, 2012, p. 171), para el movimiento de la inclusión. Ésta, enfatiza la necesidad de conseguir escuelas que sean para todos, es decir, “instituciones que logren incluir a todo el mundo, celebrando las diferencias, respaldando el aprendizaje y respondiendo a las necesidades de cada niño” (UNESCO, 1994, p. 3). Considerando que todos los niños tienen el derecho fundamental a la educación, y que cada niño tiene “características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” (UNESCO, 1994, p. 8), la Declaración de Salamanca es enfática en establecer que los sistemas educativos deben diseñarse de modo que se consideren todas esas características y necesidades diferentes (UNESCO, 1994).

Así, esta Declaración amplía el concepto de NEE, con el propósito de incluir a todos los niños que, por diversos motivos, “no se benefician de la enseñanza escolar” (Marchesi, 2001, p. 39). Además, refuerza la visión interactiva de las diferencias individuales, transmite un mensaje claro de que la inclusión es la meta y eje de la política educativa a seguir y llama a generar reformas más globales (Echeita, 2006). El compromiso ahora es garantizar una educación de calidad para todos los alumnos y realizar las transformaciones que sean necesarias para conseguirlo (Marchesi, 2001).

## **4.2. Inclusión – La Atención a la Diversidad**

Este segundo apartado se orienta a describir la inclusión educativa. Para ello, se organizó en torno a dos ejes: el concepto de la inclusión educativa y su relación con la calidad en educación.

**4.2.1. ¿Qué es la inclusión educativa?** La inclusión puede ser concebida como un conjunto de procesos que están orientados a disminuir o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos (Booth & Ainscow, 2000). Significa,

también, hacer efectivos para todos el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación (Comisión de Expertos, 2004).

A diferencia de la integración, la inclusión, cuya base ideológica se sitúa en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, enfatiza la igualdad inherente a todas las personas, y no sólo de determinadas personas (Parrilla, 2002). En ese sentido, “la inclusión va mucho más allá de la integración, en la medida que acoge no sólo a los que se pueden integrar a un centro ordinario, sino a todos, sin ninguna excepción” (Pujolás, 2010, p. 39). Por otro lado, mientras que en la integración se incorpora a quienes están excluidos al sistema educativo, la inclusión implica adaptar los sistemas de enseñanza para responder a las necesidades de las poblaciones e individuos (Gajardo, 2009). Desde esta nueva perspectiva, “es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a la escuela” (Comisión de Expertos, 2004, p. 14).

La inclusión, además, supone una nueva perspectiva en relación a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. En el caso de la discapacidad, el problema ya no es del estudiante, sino más bien de la relación que existe entre el estudiante y su entorno (Wehmeyer, 2009). En la misma línea, las dificultades de aprendizaje son entendidas como una expresión de conflictos dinámicos existentes en la interacción entre la persona que aprende y el medio donde desarrolla dicho aprendizaje (Puigdemívol, 2007, p. 199).

En definitiva, la inclusión es un “proyecto de lucha política y cambio cultural, mientras que la integración, aunque genere tensiones políticas, no cuestiona la cultura dominante” (Slee, 2012, p. 163). En efecto, el movimiento de la inclusión pretende transformar la educación en general, negándose a la idea de comunidades separadas o paralelas, y planteando un proceso de inclusión que afecta a una sola comunidad donde todos deben tener cabida (Parrilla, 2002). Esta transformación vendría de la mano de cambios profundos en las escuelas, que permitan el acceso a ellos de todos los alumnos sin discriminación y una respuesta educativa adaptada a sus características y necesidades (Marchesi, 2001), de manera de asegurar el máximo aprendizaje y participación para cada uno de ellos. Por esto, es que en la actualidad es relevante hablar de educación de calidad para todos y la apuesta por un sistema que sea capaz de adaptarse a la diversidad de alumnos que aprenden (Echeita, 2006).

**4.2.2. Inclusión y calidad educativa.** Actualmente lo relevante es hablar de educación de calidad para todos, constructo que ha tenido varias dificultades para definirse consensualmente. El presente estudio, empero, se basará en la definición de la OREALC/UNESCO sobre calidad educativa, considerando su estrecha relación con inclusión educativa.

La OREALC/UNESCO (2007), desde una perspectiva de derechos, establece que la calidad educativa implica realizar un juicio de valor sobre cómo se comporta el sistema, lo que, en conjunto con considerar la educación como derecho humano fundamental de todas las personas, repercute en una visión de calidad educativa como producto de cinco dimensiones esenciales y estrechamente relacionadas entre sí (OREALC/UNESCO, 2007). Estas son: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

**Equidad:** este aspecto se refiere a “la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos” (Marchesi & Martín, 1998, p. 50). Así, equidad supone ofrecer recursos y ayudas necesarias para que todos los alumnos alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo a sus capacidades (OREALC/UNESCO, 2007). Por consiguiente, comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que “sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 11). De este modo, “equidad y calidad no solo no son incompatibles, sino que son indisolubles” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 11).

**Relevancia:** la relevancia se refiere al qué y al para qué de la educación, por lo que remite a las intenciones educativas que subyacen a las formas de enseñar y evaluar. En esta línea, la educación será relevante mientras promueva aprendizajes significativos que permitan a los sujetos adaptarse a las exigencias sociales y desarrollarse personalmente. En ese sentido, los aprendizajes que se requieren para el siglo XXI deberían desarrollar competencias relacionadas con cuatro pilares fundamentales: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996, p. 34).

**Pertinencia:** una educación pertinente es aquella que logra considerar las diferencias para aprender de los sujetos de distintos estratos sociales y culturas, con diferentes

capacidades e intereses. Desde este enfoque, significa que el centro de la educación es el estudiante, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que la educación sea pertinente, es necesario que sea flexible y adaptable, por sobre todo, a las necesidades y características de los alumnos, y a los diversos contextos sociales y culturales. Esto se debe traducir en diseños curriculares abiertos y flexibles, que puedan ser enriquecidos o adaptados en diversos niveles, en relaciones positivas al interior de la escuela, caracterizadas por altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos, y en la participación constante del alumnado para conectar los aprendizajes escolares con su vida cotidiana, de manera que los contenidos curriculares que se enseñen sean reconocidos como valiosos por la comunidad educativa (OREALC/UNESCO, 2007).

**Eficacia:** la eficacia se relaciona con la medida y proporción en que se logran los objetivos de educación establecidos y garantizados en un enfoque de derechos y en qué medida estas metas educativas son alcanzadas por todos y no se reproducen diferencias sociales de partida que se traducen en una inequitativa distribución de oportunidades y capacidades (OREALC/UNESCO, 2007, p. 18).

**Eficiencia:** mientras la eficacia se vincula al cumplimiento de metas educativas, la eficiencia se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados (OREALC/UNESCO, 2007, p. 19). Así, se define en términos del financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en su uso y los modelos de gestión institucional y de recursos (OREALC/UNESCO, 2007).

La definición de calidad de la OREALC/UNESCO está orientada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas, lo que repercute en que sus cinco dimensiones sean sensibles a la necesidad de que la educación sea para todos. Así, una educación de calidad es aquella que es capaz de ofrecer contenidos altamente significativos y útiles para los alumnos, configurados de manera que respondan a las características propias de cada niño, y susceptibles de ser aprendidos por todos y cada uno de ellos, independiente de la realidad que cada individuo pueda tener. Es precisamente en ese aspecto que la calidad educativa se relaciona estrechamente con la idea de inclusión educativa. En esta línea, la educación es de calidad en la medida que logre dar respuesta a la diversidad del alumnado, y más aún, “una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la

sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación a otros” (Blanco, 2006, p. 9). Para ello, es central el ajuste de la enseñanza y las ayudas pedagógicas a las situaciones, necesidades y características de cada alumno, ofreciendo los recursos que éstos requieran para progresar en sus aprendizajes (Blanco, 2006). Es precisamente dentro de este contexto, y en la línea de lo propuesto por Blanco, donde se tornan relevantes los denominados apoyos al aprendizaje y la participación.

### **4.3. Los Apoyos al Aprendizaje y la Participación**

Recordemos que, desde la perspectiva de la inclusión, las dificultades educativas ya no se atribuyen principalmente al individuo, sino a la interacción entre el individuo, la escuela y el sistema. Es por ello que el progreso de los estudiantes no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brinden o no se le brinden (OREALC/UNESCO, 2007). Considerando esto, es que los apoyos al aprendizaje y la participación se constituyen como elementos clave en la inclusión educativa.

Para abordar el concepto de apoyos al aprendizaje y la participación, este apartado se organizará en torno a cinco temáticas. La primera de ellas describe dos marcos teóricos que permiten situar el apoyo dentro de un marco comprensivo. Dichos marcos corresponden a la visión interactiva del funcionamiento humano y la perspectiva sociocultural del desarrollo. La segunda temática desarrolla los conceptos de aprendizaje y participación desde el marco de la inclusión, para efectos de enmarcar el concepto de apoyo. La tercera temática, en directa relación con la anterior, describe el concepto de apoyo propiamente tal, que se relaciona íntegramente con el concepto de participación, aprendizaje y los marcos conceptuales previos. La cuarta temática desarrolla los tipos de apoyo que están presentes en la literatura, y que son propios de la perspectiva de la inclusión educativa. Finalmente, la quinta temática de este apartado aborda la implementación de los apoyos desde un marco inclusivo, mencionando aspectos asociados a la determinación, desarrollo, temporalidad y evaluación del plan de apoyo.

**4.3.1. Marcos para la comprensión del concepto de apoyo.** Para abordar el concepto de apoyo y su importancia dentro del marco de la inclusión, de manera preliminar a su definición, se presentarán una serie de elementos que permiten situar los apoyos dentro de un marco comprensivo, a saber, la visión interactiva del funcionamiento humano y el enfoque sociocultural del desarrollo.

**4.3.1.1. Visión interactiva del funcionamiento humano.** De modo similar a cómo ha ido evolucionando el derecho a la educación, Coll & Miras (2001) proponen la existencia de tres grandes concepciones en relación a la naturaleza de las diferencias individuales: la estática, la situacional y la interactiva. La primera de ellas supone que las características individuales de los sujetos son inherentes a las personas, estables y consistentes en el tiempo y las situaciones, en la medida que están predeterminadas genéticamente (Coll & Miras, 2001). La concepción situacional o ambientalista, en contraparte, supone que las características individuales de las personas dependen de factores ambientales y situacionales. Finalmente, la concepción interaccionista (o interactiva), nace como una necesidad de integrar las dos concepciones anteriores, en función de considerar tanto las diferencias como las semejanzas entre las personas (Coll & Miras, 2001).

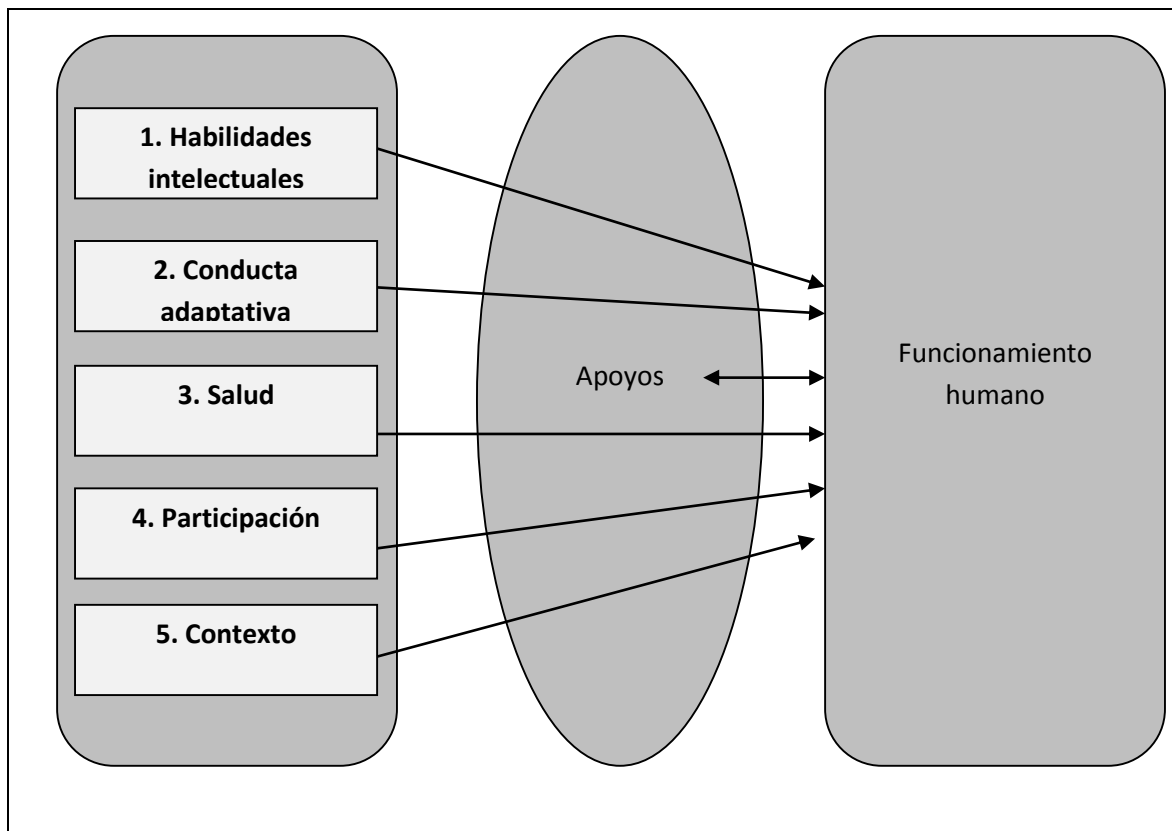
La concepción interaccionista de las diferencias individuales está presente en las definiciones de la OMS y de la AADID del funcionamiento humano, en la medida que éste es entendido como el resultado de la interacción entre el individuo y el contexto en el que se desenvuelve. En concreto, la AADID (2010) establece que el funcionamiento humano consta de dos componentes principales: las dimensiones personales y los apoyos (AADID, 2010, pp. 42 – 43). Ambos elementos se explicitan en la Figura 4.1.

Los dos elementos se relacionan de manera recíproca y dinámica, por lo que el funcionamiento humano generalmente mejora a través del uso de apoyos individualizados (AADID, 2010, p. 48). En la misma línea, la discapacidad es ahora vista como resultado de desajustes entre las capacidades de la persona y el contexto en que ésta funciona (AADID, 2010, p. 42). Esta perspectiva es altamente coherente con el modelo propuesto por la OMS (CIF), donde el funcionamiento de un individuo en un dominio específico se entiende como una relación compleja o interacción dinámica que se produce entre la condición de salud y los factores contextuales. Estos factores contextuales interactúan con la persona, que posee una determinada condición de salud, estableciendo el nivel y extensión del funcionamiento que tendrá la persona (OMS, 2001, pp. 30 – 31).

Tanto la visión de la AADID como la de la OMS constituyen un nuevo paradigma, dentro del cual el funcionamiento humano es resultado de la interacción de tres elementos clave: las capacidades de la persona, las características del entorno y los apoyos que se le faciliten a la persona para su funcionamiento en un momento determinado (Giné & Ruiz,

1999, p. 115). Además, a pesar de que las definiciones de la AADID tienen el foco puesto en la discapacidad intelectual, su aporte es igualmente aplicable a cualquier persona y las dificultades que pueda presentar en su funcionamiento (Giné & Ruiz, 1999). En ese sentido, este modelo es también aplicable al contexto escolar.

Figura 4.1. Marco conceptual del funcionamiento humano.



(Tomado de AADID, 2010, p. 43)

Así, dentro del aula, las limitaciones de una persona van a depender no sólo de sus propias capacidades, sino de las exigencias del centro escolar, que se concretizan a través del currículo y de los apoyos que se faciliten o no al alumno, en función de hacer frente a tales exigencias (Giné & Ruiz, 1999, p. 115). En esta línea, las diferencias se producen en la interacción que existe entre las características propias del individuo y las características de la situación educativa, no pudiendo prescindir de ninguna de ellas al momento de explicar y comprender el aprendizaje escolar (Coll & Miras, 2001). En ese sentido, ninguna de ellas predetermina por completo las características personales, ni funcionan al margen de la otra en los procesos psicológicos del aprendizaje escolar (Coll & Miras, 2001). Estas diferencias

individuales están dadas, entonces, por el mayor o menor grado de ajuste que se puede producir entre ambos elementos.

Ahora, en términos de la utilidad de esta visión en el marco de los apoyos, parece ser que la perspectiva interactiva del funcionamiento humano permite algo que resulta central: la creencia de que la prestación razonable de apoyos puede mejorar las capacidades de las personas (Giné & Ruiz, 1999).

**4.3.1.2. Enfoque sociocultural del desarrollo y su aporte a la concepción actual de apoyo.** El enfoque sociocultural del desarrollo de Vygotski, subraya el carácter interactivo, contextual y cultural del desarrollo humano. Dicho de otro modo, el desarrollo psicológico de las personas no obedece a potencialidades predefinidas del individuo, sino más bien a un proceso complejo de construcción de capacidades mediado socialmente, es decir, un proceso que se realiza esencialmente con otras personas y gracias a ellas (Onrubia, 2009). Ahora bien, en el marco de la educación, la teoría de Vygotski concibe que el objetivo principal de ésta de proporcionar un entorno en el cual los estudiantes, independientemente de la diversidad en sus antecedentes, participen en colaboración en actividades que les permitan apropiarse de aptitudes, conocimientos y valores culturales que les posibiliten desenvolverse eficazmente en la sociedad, y construir su identidad personal (Wells, 2001). Por consiguiente, el desarrollo humano y el aprendizaje dependen fundamentalmente de la interacción con otros, y en concreto, de las ayudas que pueden ofrecer otras personas en esta interacción, así como también de los contextos sociales y culturales en que se producen y toman significado y sentido esas interacciones y ayudas (Onrubia, 2009). En este sentido, el enfoque sociocultural del desarrollo de Vygotski manifiesta una estrecha relación con la concepción interactiva de las diferencias individuales. Empero, la obra de Vygotski no sólo tiene relación con la concepción interaccionista de las diferencias individuales, sino que también se constituye como una base teórica en el constructivismo de orientación sociocultural.

El constructivismo de orientación sociocultural, fuertemente inspirado en las ideas y planteamientos de Vygotsky (Coll, 2001), niega los procesos mentales y la mente como una propiedad individual, y los establece como fenómenos que tienen lugar en lo social, en la interacción entre las personas y en las relaciones sociales (Coll, 2001). De este modo, la enseñanza ya no se ve como un proceso de transmisión de conocimientos (desde el profesor al alumno), sino como un proceso social (Onrubia, Rochera y Colomina, 2001).



Inspirado en esta visión, la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, reflejada en el trabajo de Coll (2001), “sitúa la actividad mental constructiva de los alumnos, y por lo tanto, en la dinámica interna de los procesos de construcción del conocimiento, la clave del aprendizaje escolar” (Coll, 2001, p. 161). Sin embargo, el autor advierte que este proceso constructivo individual es inseparable de la actividad que ejercen los profesores y demás alumnos en el aula. Así, la construcción de conocimiento “está inserta en, y es inseparable de la construcción colectiva que llevan a cabo profesores y alumnos insertos en ese entorno específico, culturalmente organizado, que es el aula” (Coll, 2001, p. 164).

De este modo, los aprendizajes que los alumnos consolidan dentro del aula están mediadas por los contenidos escolares, el profesor y el propio alumno (Coll, 2001). Es de esta forma que se consolida un triángulo interactivo en la construcción de aprendizajes, donde el papel del profesor es central, en la medida que se establece como un guía y un orientador de la actividad mental que los alumnos realizan, de modo que ésta se traduzca en una asimilación significativa de los contenidos escolares (Coll, 2001). Este rol de guía y orientador se vierte en lo que el autor denomina como *mecanismos de influencia educativa*. El primero de estos mecanismos corresponde a la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos, cada vez más ricos y complejos entre el profesor y los alumnos (Onrubia, Rochera & Colomina, 2001). Si bien el estudiante es visto como un agente activo en su propio aprendizaje, este mecanismo de influencia educativa resulta clave para producir “la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares” (Coll, 2001, p. 161). El segundo mecanismo de influencia educativa corresponde al traspaso progresivo del control del profesor a los estudiantes, entendido como la evolución y modificación de los apoyos y ayudas de acuerdo a los avances o retrocesos que el estudiante vaya presentando, en función de fomentar la autonomía y autorregulación de los estudiantes (Onrubia, Rochera & Colomina, 2001). De este modo, se trata de saber cuándo los estudiantes han alcanzado un nivel suficiente de aprendizaje de modo que puedan trabajar con menos supervisión y ayuda, promoviendo que sea cada vez más autónomo en el dominio y uso de lo que está aprendiendo (Blanco, 1999b; Onrubia, 2009).

Ambos mecanismos explican cómo los estudiantes aprenden como consecuencia de la enseñanza que reciben de sus profesores, y cómo los profesores logran ajustar la ayuda educativa al proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes (Onrubia, Rochera & Colomina, 2001). En este sentido, la influencia educativa se concretiza en términos de un ajuste constante y sostenido de la ayuda por parte del profesor, en cuanto al proceso de construcción que lleva a cabo el alumno (Giné & Ruiz, 1999). Este ajuste debe ser progresivo y debe tener en cuenta las características de los alumnos, en función de ofrecer apoyos adecuados y que se puedan concretar de diversas formas. Considerando, además, que las características de los alumnos no son fijas ni estables, ni sus necesidades son constantes, es que la ayuda se entiende como un proceso continuo y flexible (Coll, 2001; Coll & Miras, 2001). En este marco, el ajuste corresponde a la adecuación progresiva y cambiante entre las necesidades de ayuda que requiere un estudiante para avanzar en su proceso de construcción de significados y atribución de sentido, y el tipo y grado de ayudas concretas que le son ofrecidas (Coll & Miras, 2001).

Por consiguiente, la enseñanza más eficaz no es la que proporciona siempre un determinado tipo de ayuda, sino la que tiene en cuenta el punto de partida de los alumnos ante el aprendizaje que se les presenta, les propone retos que les permitan ir más allá de ese punto de partida, y les ofrece simultáneamente instrumentos y apoyos para poder superar esos retos y avanzar (Onrubia, 2009). De ahí que, desde este marco, una metodología eficaz es aquella que es capaz de ajustarse, y por ende, debe ser valorada en función de su mayor o menor grado de ajuste a las necesidades que vayan presentando los alumnos, en cuanto a su proceso de construcción de aprendizajes (Coll, 2001). Más aún, la cantidad y calidad de aprendizajes de los estudiantes no se atribuye a sus características individuales ni a las del contexto educativo, sino a la interacción entre unas y otras, y en particular, al mayor o menor grado de ajuste entre ellas (Onrubia, 2009).

El concepto de ajuste pedagógica y mecanismos de influencia educativa, en la medida que son procedimientos mediante los cuales se ajusta la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimiento de los alumnos, equivalen al concepto de enseñanza adaptativa (Coll & Miras, 2001). A su vez, el concepto de enseñanza adaptativa se enmarca dentro de las denominadas estrategias de respuesta educativa a la diversidad, y que, de acuerdo a Coll & Miras (2001), corresponden a cinco estrategias básicas: selectiva, de adaptación de

objetivos, temporal, de neutralización o de compensación, y de adaptación de las formas y métodos de enseñanza. Las cinco estrategias se describen con mayor detalle en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Estrategias de respuesta educativa a la diversidad.

Nombre de la estrategia	Concepción de las diferencias individuales subyacente	Estrategia para responder a la diversidad
Selectiva	Estática: Algunos estudiantes no poseen las capacidades necesarias para alcanzar ciertos niveles de aprendizaje.	Identificación de dichos estudiantes, mediante diagnósticos, y la exclusión de ellos del sistema educativo. Acomodación y adaptación de los estudiantes, mediante selección, a la enseñanza.
Adaptación de objetivos	Estática: Algunos estudiantes no poseen las capacidades necesarias para alcanzar ciertos niveles de aprendizaje.	Establecer vías formativas y alternativas, con objetivos y contenidos diferenciados para estudiantes considerados diferentes.
Temporal	Ambientalista: Variaciones de tiempo pueden ser decisivas en el aprendizaje, en la medida que las diferencias están dadas por los tiempos y ritmos con que aprenden los estudiantes.	Otorgar posibilidad a estudiantes de permanecer en el sistema educativo hasta que logren aprendizajes considerados básicos y fundamentales, independientemente del tiempo requerido.
Neutralización o compensación	Interaccionista: impacto de diferencias individuales no es directo ni permanente, sino mediado por la experiencia educativa e instruccional.	Realización de esfuerzos orientados a neutralizar o compensar los eventuales efectos negativos de las características individuales, de aquellos estudiantes que pueden ver obstaculizadas sus posibilidades reales de aprendizaje.
Adaptación de formas y métodos de enseñanza	Interaccionista: impacto de diferencias individuales no es directo ni permanente, sino mediado por la experiencia educativa e instruccional.	Propone adaptar la enseñanza a todos los alumnos y actividades escolares, según sus características individuales y en función de conseguir el mayor grado de ajuste entre la enseñanza y los estudiantes.

Adaptado de Coll & Miras, 2001.

Tal como se mencionó, esta última estrategia de respuesta educativa a la diversidad sienta las bases de la denominada enseñanza adaptativa, que se constituye como la estrategia educativa más consistente con los objetivos y propuestas de la educación inclusiva (Onrubia, 2009). La enseñanza adaptativa mantiene la referencia a objetivos y aprendizajes comunes

para todos los estudiantes, pero además propone la adaptación de las formas y métodos de enseñanza a las características de los alumnos (Coll & Miras, 2001; Onrubia, 2009). En este sentido, establece que los objetivos básicos de la actuación educativa son los mismos para todos los alumnos, pero que la mejor manera de que todos puedan alcanzarlos es ofrecerles un amplio y diverso abanico de ayudas y soportes para aprender, y asegurar que ese abanico se usa de manera flexible, favoreciendo que alumnos distintos (o un mismo alumno ante distintos aprendizajes o distintos momentos de su aprendizaje), puedan recibir ayudas distintas y más adecuadas (Onrubia, 2009). Para lograr esto, es necesario planificar la enseñanza en dos niveles. En primer lugar, macroadaptar la enseñanza, en el sentido de asegurar que la planificación permita usar diferentes formas y métodos de enseñanza (Coll & Miras, 2001). En segundo lugar, microadaptar la enseñanza, entendiendo este proceso como la capacidad del docente para adaptar continuamente su acción educativa a las características de los alumnos y sus procesos de aprendizaje (Coll & Miras, 2001).

El siguiente teórico, a pesar de no estar explícitamente enmarcado dentro del enfoque sociocultural del desarrollo, sí presenta algunos postulados que se asimilan a esta corriente teórica. En concreto, Armstrong (2012) destaca la enorme habilidad que posee el cerebro para transformarse a sí mismo como respuesta al cambio, lo que es concordante con la idea de mediación cultural. Esta mediación cultural tiene un efecto recursivo y bidireccional, en la medida que la actividad mediada modifica tanto al sujeto como al ambiente que lo rodea, de manera simultánea (Cole & Engelstrom, 2001). Siguiendo esta perspectiva es que los apoyos pueden enmarcarse dentro de lo que Armstrong define como la necesidad de que no sólo el organismo sea capaz de adaptarse a las necesidades del entorno, sino también es central que se construyan *nichos* que permitan que el entorno se adapte a las necesidades únicas del cerebro y así multiplicar sus capacidades. Esta construcción de nichos incluye una serie de estrategias que mejoran la vida y se adaptan a las necesidades específicas del individuo, lo que permite, a su vez, que el cerebro se modifique y así pueda adaptarse aún más al entorno. En esa línea, y aterrizando sus postulados a la educación, destaca que “nunca es demasiado tarde para cambiar el cerebro a través de estrategias alternativas de aprendizaje o de tecnologías innovadoras” (Armstrong, 2012, p. 33).

Ya sea desde los postulados de la AADID, de la OMS, de Vygotski o de Coll, la idea preponderante en que todos convergen es lo importante que resultan los apoyos para

optimizar el funcionamiento del ser humano, en contextos de diversa índole, donde la escuela tiene cabida. De este modo, ambas líneas teóricas permiten enmarcar el concepto de apoyo, en la medida que ofrecen insumos para comprender su importancia dentro del funcionamiento humano, y su naturaleza dentro de la construcción de conocimiento. Más aún, ambos cuerpos de conocimiento son completamente coherentes, en la medida que la concepción de apoyo desde la inclusión manifiesta una naturaleza interactiva y contextual (Giné & Ruiz, 1999). Esto, ya que a través de la interacción con profesores, contenidos de aprendizaje y con compañeros en el contexto de aula, el aprendizaje de los alumnos toma lugar. En efecto, subyace a esta concepción de apoyos un concepto de enseñanza aprendizaje que enfatiza tanto el rol activo del alumno en la construcción de conocimiento, como el apoyo que presta el profesor (Giné & Ruiz, 1999, p. 114).

**4.3.2. Concepto de aprendizaje y participación desde la inclusión educativa.** Para comprender el concepto de apoyo al aprendizaje y participación, es necesario abordar los conceptos de aprendizaje y participación de manera preliminar. Booth & Ainscow (1998), definen la inclusión como un proceso sistemático de mejora del sistema educativo y de sus instituciones, con el propósito de eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en los centros donde son escolarizados, y con especial atención en aquellos estudiantes que son más vulnerables. Como puede apreciarse en esta definición, existen tres variables relevantes en términos de la vida escolar desde la perspectiva de la inclusión: presencia, participación y aprendizaje.

La presencia se refiere, en primer lugar, a la escolarización de todos los alumnos en escuelas regulares, sin existir centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde se educan los alumnos sin discapacidad (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Duk & Murillo, 2011). A su vez, la presencia alude al nivel de fiabilidad y puntualidad con que los estudiantes asisten a clases, es decir, a la asistencia y tiempo de los estudiantes a las escuelas regulares (Echeita & Ainscow, 2011; Duk & Murillo, 2011). La presencia se torna relevante, desde el marco de la inclusión, en la medida que el que todos se eduquen en espacios comunes, y no en la distancia, permite que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana, al interactuar y participar con otros (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Empero, la inclusión no debe entenderse de forma restrictiva con respecto a la localización o lugares de escolarización, y en este sentido, este aspecto no resulta definitorio de la inclusión

propriadamente tal. De este modo, los lugares son importantes para el desarrollo de la inclusión, pero en cuanto resultan interdependientes de las otras dos variables previamente mencionadas: participación y aprendizaje (Echeita & Ainscow, 2011).

Mientras que la presencia remite a la incorporación y asistencia de todos los estudiantes a la escuela regular, la participación alude a la calidad de las experiencias de los estudiantes mientras están presentes en la escuela (Echeita & Ainscow, 2011). En este contexto, la participación apunta a que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y condiciones para participar en las distintas experiencias de aprendizaje que ocurren en la escuela, para convivir y pertenecer a la comunidad escolar (Duk & Murillo, 2011). La igualdad de oportunidades y condiciones es indisoluble del ser reconocido y apreciado como individuo dentro de la escuela, y por lo tanto, implica la ausencia de situaciones de maltrato, marginación o aislamiento social (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Dentro de este marco, para que exista participación resulta central la preocupación por el bienestar personal y social de cada alumno, como su autoestima y las relaciones de amistad y compañerismo que establecen con los otros estudiantes (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Por consiguiente, resulta central el incorporar las perspectivas y valoraciones que manifiestan los estudiantes con respecto a su bienestar personal y social, y de este modo oír sus voces para garantizar su plena participación (Echeita & Ainscow, 2011).

Finalmente, el aprendizaje o éxito trasciende los meros resultados de evaluaciones estandarizadas y más bien, apunta hacia el logro del mejor rendimiento posible según las propias características de cada estudiante (Echeita & Ainscow, 2011; Duk & Murillo, 2011). En este marco, una escuela es inclusiva en cuanto se preocupe de adoptar las medidas necesarias para que cada estudiante tenga el mejor rendimiento escolar posible, en todas las áreas del currículo y en cada etapa educativa (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Esto incluye, naturalmente, a aquellos estudiantes que son más vulnerable a la exclusión, la marginación o el fracaso escolar.

Pero además, desde la perspectiva de la inclusión, el aprendizaje está estrechamente relacionado con la concepción interactiva y sociocultural del desarrollo humano. De este modo, el aprendizaje se concibe como el resultado de dos aspectos centrales: el proceso de construcción de significado y atribución de sentido que llevan a cabo los estudiantes en relación a los contenidos escolares, y las ayudas que los estudiantes perciben de sus

profesores y pares en el transcurso de las actividades escolares en que participan (Coll & Miras, 2001, p. 351). En este marco, la interacción con otros se torna central en la medida que el aprendizaje ocurre sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en colaboración con sus iguales (Rogoff, 1997; Vygotski, 1978). La construcción de los propios estudiantes es, entonces, indisoluble de las ayudas que percibe de su entorno educativo. Por consiguiente, el aprendizaje y la participación son dos conceptos estrechamente relacionados, y es por ello que la inclusión educativa destaca y promueve ambos aspectos, estableciéndolos como requisitos fundamentales para desarrollar escuelas más inclusivas.

**4.3.3. Concepto de apoyos para la inclusión.** Los apoyos son entendidos como “todas las actividades que aumenten la capacidad de la escuela de responder a la diversidad de los niños y jóvenes de formas que se les valore igualmente” (Booth & Ainscow, 2011, p. 70). Por su parte, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, los define como aquellos “recursos y estrategias que están destinados a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y a incrementar el funcionamiento individual” (AADID, 2010, p. 179).

En cuanto a las funciones de los apoyos, Giné & Ruiz (1999) utilizan como insumo la definición de la AADID, introduciendo algunas modificaciones en función de generar una definición de la función del apoyo que sea sensible al contexto escolar. De este modo, definen que la función del apoyo es promover el logro de los fines educativos por parte de todos los alumnos, con o sin discapacidades, permitiéndoles acceder a los recursos, información y relaciones propias del contexto escolar, y participar en las tareas escolares y en la comunidad, facilitando así su satisfacción personal (Giné & Ruiz, 1999, p. 118). Asimismo, el objetivo de los apoyos es que todos los alumnos tengan éxito en sus actividades educativas y sociales, y que el profesor se sienta realmente apoyado en sus esfuerzos para promover el éxito del alumno y la interdependencia positiva en la clase (York et al, 1999).

Es importante destacar, en este punto, que el cambio de perspectiva hacia ideas más inclusivas en educación, ha implicado también un cambio en la forma de conceptualizar los apoyos, con respecto a cómo se han visualizado de manera tradicional dichos apoyos. En esa línea, y fruto de diversas investigaciones, se ha constatado que el concepto y función de apoyo han variado significativamente durante los últimos años (Giné & Ruiz, 1999). De este

modo, lo que se entiende como apoyo desde el marco de la inclusión, dista bastante del concepto de apoyo desde el modelo integrativo. Esto queda explicitado en la Tabla 4.2, que expone las principales diferencias entre el modelo tradicional y el modelo inclusivo de los apoyos.

Tabla 4.2. Apoyos según la perspectiva tradicional e inclusiva.

<b>Aspecto</b>	<b>Modelo tradicional de apoyos (integración)</b>	<b>Modelo de la inclusión sobre los apoyos</b>
Para quién son los apoyos	Sólo un grupo identificable de alumnos (“especiales”).	Cualquier alumno en algún momento de su escolarización
Por qué se deben ofrecer apoyos	Por problemas que se deben a sus deficiencias o limitaciones personales	Problemas que surgen en la interacción entre el alumno y las condiciones escolares
Cómo apoyar	Grupos homogéneos de niños con problemas idénticos	Grupos heterogéneos de alumnos
Dónde apoyar	Fuera del aula regular	Dentro del aula regular
Quién debe apoyar	Profesores especialistas	Todos los profesores y la comunidad educativa

Adaptado de Ainscow (2001).

A propósito de esta nueva perspectiva sobre los apoyos, actualmente “los apoyos no están en función del déficit ni sólo emplazados en el rendimiento escolar, sino en las exigencias derivadas del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Giné & Ruiz, 1999, p. 118). En esa misma línea, esta nueva perspectiva está altamente influenciada por la teoría sociocultural del desarrollo humano, en la medida que “sitúa el apoyo en la línea con el concepto de ayuda que el profesor facilita a cualquier otro alumno para promover su aprendizaje, potenciando así la vinculación de los sistemas normales con los de educación especial, tradicionalmente organizados de forma paralela” (Giné & Ruiz, 1999, p. 115).

Es precisamente dentro de ese contexto que York et al (1999, p. 122) establecen una serie de ejemplos que permiten diferenciar qué es un apoyo y qué no lo es. De este modo, el apoyo supone: ayudar a los alumnos y sus familias a hacer realidad su propia idea de una vida digna; atender necesidades de apoyo identificadas y actuar al respecto; modificar la asignación de recursos para que se pueda incluir a los alumnos en la vida escolar ordinaria; recordar que los alumnos son los protagonistas y que los miembros del equipo educativo son actores secundarios; diseñar métodos curriculares y docentes que ayuden al alumno a tener un aprendizaje activo, a incluirse eficazmente y que promuevan la interdependencia positiva



entre los alumnos; facilitar información sobre las consecuencias de las acciones a la comunidad educativa; y facilitar información y disposición suficientes, pero no excesivas. En contraparte, no supone apoyo: decir al profesor o familia lo que tienen que hacer; andar alrededor de los alumnos con discapacidad en la clase; hacer “terapia” en la parte posterior del aula; sugerir intervenciones que interfieran con la rutina de clases; y proporcionar más apoyo del necesario.

Siguiendo esta caracterización de los apoyos, es que el simple hecho de asignar a alguien como personal de apoyo no garantiza que los receptores del apoyo que se pretende lo reciban como tal (York et al, 1999). Desde esta perspectiva existe un apoyo real cuando el receptor percibe que ha sido ayudado, cuando los miembros del equipo educativo comparten la responsabilidad de lograr los resultados que se desean para el alumno, y cuando se consigue el objetivo de satisfacer las distintas necesidades educativas de los alumnos (York et al, 1999).

Abundando al respecto, Echeita (2006) menciona que la principal característica de los apoyos, debe ser su flexibilidad y versatilidad, en la medida que estén disponibles para todos los alumnos que lo precisen, independientemente de sus características personales (Giné & Ruiz, 1999). En esa línea, esta forma de conceptualizar los apoyos implica que todos los alumnos pueden beneficiarse de los apoyos que se ofrezcan de manera general, pero también es sensible a la idea de que no todos los alumnos necesitarán los mismos apoyos o en la misma medida (Giné & Ruiz, 1999). De este modo, cada alumno tiene “necesidades de apoyo”, es decir, pautas e intensidades distintas de apoyo para participar en actividades ligadas con el funcionamiento normativo humano (Wehmeyer, 2009, p. 49). En ese sentido, cada alumno difiere en el nivel, tipo e intensidad de apoyo necesario para tener éxito, incluso dentro de una misma categoría de discapacidad (Wehmeyer, 2009).

Por otro lado, esta definición de apoyo implica una aproximación holística del ser humano, lo que se traduce en la posibilidad de integrar diversos tipos de apoyos, según las necesidades del alumnado (Giné & Ruiz, 1999). En ese marco, desde esta nueva perspectiva, “es necesario evitar la fragmentación de la persona y la excesiva preocupación por los aspectos académicos que les lleva a limitar los apoyos a esos aspectos, olvidando otras necesidades del alumnado” (Giné & Ruiz, 1999, p. 116). Es en ese contexto en el que

actualmente se habla de varios tipos de apoyos, orientados a la persona en cuanto ser humano integral, y que se detallan en el siguiente apartado.

**4.3.4. Tipos de apoyos para la inclusión educativa.** Son varios los tipos de apoyos mencionados en la literatura, existiendo dentro de este cuerpo teórico, además, varias clasificaciones de estos apoyos. De este modo, en este apartado se detallarán los tipos de apoyos que describen autores como York et al (1999), Giné & Ruiz (1999), Wehmeyer (2009) y Silva (2013). Considerando que estos autores coinciden en algunos tipos de apoyos, se establecerán categorías que permitan integrar estas convergencias.

**4.3.4.1. Apoyos de relaciones interpersonales.** Este tipo de apoyo alude a las interacciones entre personas, que confirman el valor de las mismas como individuos y como compañeros (York et al, 1999). De este modo, este tipo de apoyo se refiere a las relaciones interpersonales que los estudiantes establecen con sus pares y/o profesores, quienes conforman el segundo sistema social más importante para los estudiantes, después de sus familias (Huguet, 2006). En este marco, la literatura sugiere que las relaciones con otros significativos se constituyen como un importante apoyo per se, pero también en cuanto inciden sustancialmente en la construcción de identidad de los estudiantes.

Los vínculos que los estudiantes establecen con otros, tal como se mencionó, constituyen una fuente de apoyo primordial para los estudiantes. En esta línea, la investigación llevada a cabo por Silva (2013) concluyó que los apoyos y recursos más importantes para los mismos estudiantes son los vínculos afectivos que establecen con sus compañeros y profesores, y en cuanto permiten que los estudiantes se sientan acogidos en la escuela. En la misma línea, los estudiantes valoran especialmente a aquellos profesores que se muestran más empáticos, que se interesan por saber cómo están y que contribuyen a un mejor clima en la sala de clases (Silva, 2013). En consecuencia, las relaciones interpersonales constituyen, per se, un apoyo afectivo para los estudiantes que les permite sentirse valorados y aceptados por los demás.

Por otro lado, estas interacciones con otros significativos también se tornan relevantes en cuanto contribuyen en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos. Por ende, este tipo de apoyo supone que la escuela comprenda el impacto que puede generar en la construcción de identidad del estudiante, y por consiguiente, lleve a cabo estrategias que incidan en la construcción de una identidad positiva (Huguet, 2006). En términos generales, diversos

teóricos avalan la idea de que elementos como la sensación de inclusión, aceptación, relaciones de colaboración, ayudas y estímulos recibidos, son centrales en la formación de identidad de un estudiante (Huguet, 2006, Blanco, 1999b). Así pues, resulta clave la generación de un clima de aula caracterizado por el respeto y valoración de los estudiantes, estableciendo canales de comunicación fluidos con los estudiantes, planteando actividades que promuevan la cohesión grupal y procurando no emitir mensajes descalificadores o que generen situaciones comparativas entre los estudiantes (Blanco, 1999b). En este sentido, el aula inclusiva debe constituirse como un espacio seguro personal, afectiva y emocionalmente, para que todos los estudiantes puedan participar de diversas formas dentro de ella (Onrubia, 2009).

En términos más concretos de la identidad de los estudiantes, la escuela puede incidir de manera sustancial en los sentimientos de autoeficacia de los estudiantes, lo que determina de manera importante la motivación que los mismos manifiestan hacia sus aprendizajes (Huguet, 2006). La autoeficacia se entiende como la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias posibilidades de conseguir éxito en una tarea, es decir, los sentimientos de competencia que tienen los alumnos (Huguet, 2006). En este marco, resultan centrales las relaciones que establece el alumno con los demás, en cuanto repercuten en la formación de su sentimiento de competencia y autoestima, de acuerdo a cómo observan que los demás los perciben (Huguet, 2006). Por consiguiente, desde la enseñanza también se puede fomentar positivamente el sentimiento de competencia, ya sea asignando tareas a los estudiantes que estén a su alcance, permitiéndoles participar como uno más en las actividades de la clase, valorando sus progresos más que sus fracasos o haciéndoles notar lo que va aprendiendo (Huguet, 2006). Finalmente, el profesor se torna un agente central en la promoción de un adecuado sentimiento de competencia, en la medida que puede influir en éste mediante el uso de reconocimientos periódicos y adecuados a los estudiantes. Dicho de otra forma, el elogiar privadamente a los estudiantes con respecto a sus esfuerzos y progresos personales, es una poderosa herramienta para mejorar la autoeficacia de los estudiantes (Montero & Alonso, 2001).

Tal como se mencionó, el sentimiento de competencia que posee un estudiante influye notablemente en la motivación que siente hacia sus aprendizajes. En esta línea, un estudiante asigna significado al trabajo escolar dependiendo de las implicaciones que éste tenga para su

autoestima, es decir, en cuanto contribuya a aumentarla o disminuirla (Montero & Alonso, 2001). Por otro lado, cuando los estudiantes tienen sentimientos de incompetencia, el aprendizaje se torna un sinsentido para ellos, pues no creen en sus propias capacidades para aprender (Marchesi, 1999). Además, el temor a una evaluación negativa por parte de pares o profesores, la sensación de rechazo por parte del grupo o la sensación de que sus profesores prefieren y favorecen a otros estudiantes, son elementos que perjudican negativamente la motivación de los estudiantes, inhibiendo sus conductas de participación para efectos de evitar una situación de rechazo (Montero & Alonso, 2001).

En contraparte, los profesores pueden fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes asignando tareas que sean de su interés, compartiendo con ellos los objetivos que esperan que el estudiante logre y en general, manifestando expectativas positivas hacia el trabajo del alumno (Huguet, 2006; Marchesi, 1999). En este sentido, el propiciar experiencias de éxito escolar, reconociendo y reforzando el trabajo realizado, abre el camino para que los estudiantes decidan dedicarse más a sus aprendizajes, ya que se motivan intrínsecamente para aprender (Marchesi, 1999).

Finalmente, la importancia de una motivación autónoma hacia el aprendizaje no sólo repercute positivamente en la identidad del estudiante, sino también en sus resultados académicos. En este sentido, aquellos estudiantes que se motivan desde lo extrínseco, buscando juicios de valor positivos de los demás y evitando el fracaso, por ejemplo, consolidan aprendizajes más superficiales, menos estables y más dependientes de recompensas externas que aquellos estudiantes que presentan una motivación más autónoma, orientada al aprender y mejorar (Marchesi, 1999).

**4.3.4.2. Apoyo curricular.** Se refieren a las adaptaciones y modificaciones del currículo, en función de ajustar la propuesta educativa a las necesidades del alumnado (Giné & Ruiz, 1999). Así, desde la perspectiva de la inclusión, el apoyo curricular se basa en la idea de que la respuesta a la diversidad “significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales” (Blanco, 1999b, p. 416). En ese sentido, el currículo inclusivo debe ser amplio y relevante, pero también debe ser susceptible a ser adaptado, hasta donde sea preciso, en función de atender las necesidades de los alumnos (Echeita, 2006). Dicho de otro modo es necesario “facilitar el acceso de todos los alumnos a un currículo común, pero también es

preciso respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno” (Marchesi, 2001, p. 43). En esta misma línea, el estudio de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) arroja resultados que indican una mejora en el alumnado cuando existe un currículum que se adapta a las necesidades individuales, y dentro del cual se pueden introducir apoyos adicionales. En definitiva, desde el marco de la inclusión, el apoyo curricular supone, por un lado, el ofrecer un currículum amplio y flexible para responder a la diversidad de todos los estudiantes; y por otro, la posibilidad de ofrecer apoyos adicionales a aquellos estudiantes que así lo requieran.

En términos de un apoyo curricular para atender la diversidad de todos los estudiantes, resulta central el comprender que los currículos diseñados para alcanzar las necesidades de la media general, y que no consideran a aquellos con distintas habilidades, estilos de aprendizaje, formación o preferencias, fracasan en ofrecer a todos los alumnos oportunidades iguales y justas para aprender (CAST, 2008, p. 3). De esta premisa es que, inserto dentro de la tercera generación de prácticas inclusivas, surge el Diseño Universal de Aprendizaje (Wehmeyer, 2009). Éste, es definido como un currículum diseñado de manera universal que intenta satisfacer las necesidades educativas de la mayor cantidad de estudiantes (CAST, 2008). Para ello, el DUA sugiere el diseño de materiales de instrucción flexibles, y técnicas y estrategias que permitan a los profesores atender y reconocer múltiples necesidades de los estudiantes, y que por consiguiente, los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades (CAST, 2008; Orkwis & McLane, 1998).

Basándose en los postulados de Vygotski con respecto al retiro progresivo y gradual de los andamiajes, el DUA establece tres principios para flexibilizar y adaptar el currículum a las necesidades de todos los estudiantes (CAST, 2008):

Principio 1: proporcionar múltiples medios de representación. Dice relación con definir qué se enseñará, y se basa en la premisa de que los estudiantes difieren en cómo perciben y comprenden la información presentada. Por ello, es central proporcionar distintas opciones para la percepción, el lenguaje y la comprensión de los significados. Se trata, básicamente, de introducir una variedad de formatos para entregar los contenidos a los estudiantes, de modo que todos puedan acceder a ellos y comprenderlos (CAST, 2008; Wehmeyer, 2009).

Principio 2: Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión. Tiene relación con cómo ocurrirá el aprendizaje y obedece a la idea de que los alumnos difieren en cómo pueden expresar lo que saben. En este sentido, propone la introducción de diversos medios para que los estudiantes demuestren dominio del contenido y evidencien sus aprendizajes (CAST, 2008; Wehmeyer, 2009).

Principio 3: Proporcionar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje. Se refiere al porqué del aprendizaje y responde a la idea de que los alumnos difieren en cómo se pueden sentir implicados y motivados para aprender, y por ende, es esencial ofrecer múltiples medios de compromiso (CAST, 2008). Estas opciones deben dirigirse a reforzar el interés de los estudiantes, a mantener su esfuerzo y persistencia, y a promover y desarrollar la autorregulación (CAST, 2008).

Con respecto a este último principio, existe reiterada evidencia empírica y teórica que destaca la importancia de promover la motivación intrínseca de los estudiantes hacia sus aprendizajes. Dicha importancia radica en lo común que resulta la desmotivación en los estudiantes, y los efectos que tiene esta ausencia de motivación en sus aprendizajes. En este marco, un estudiante poco motivado se orientará a aprender sólo para aprobar, lo que genera retrasos importantes en sus niveles de aprendizaje, al ser éstos bastante superficiales y carentes de sentido (Marchesi, 1999). A su vez, un bajo rendimiento académico incrementa el riesgo de que la motivación por aprender disminuya. Por consiguiente, resulta central el adaptar la enseñanza y la oferta educativa, en función de intervenir en este ciclo vicioso de baja motivación y rendimiento, para efectos de que los estudiantes consigan una mayor implicación con sus progresos educativos (Marchesi, 1999).

No obstante, para generar estrategias en función de impactar positivamente en la motivación de los estudiantes hacia sus aprendizajes, es necesario comprender los orígenes de la falta de motivación. A grandes rasgos, es importante comprender que la motivación, desde teorías más actuales, es concebida como un producto de la interacción entre el alumno y sus distintos contextos en los cuales está presente el sentido de aprendizaje escolar (Marchesi, 1999). En este sentido, un alumno está motivado o no, según el trabajo escolar cobre sentido o no para él. Ahora bien, existen diferentes elementos que podrían explicar por qué un estudiante no asigna sentido a sus aprendizajes, entre los cuales destacan:

- El contenido escolar no se relaciona con sus intereses y capacidades: los estudiantes no encuentran sentido a sus aprendizajes cuando el contenido escolar no suscita ningún interés para ellos, ya que no perciben satisfacción personal al trabajarlo. Además, el no comprender la tarea, porque ésta se encuentra por encima de sus posibilidades o porque no entienden qué hacer, es otro elemento que genera desmotivación. Finalmente, cuando los estudiantes no perciben utilidad en sus aprendizajes, el interés y el esfuerzo tienden a disminuir (Marchesi, 1999; Montero & Alonso, 2001).
- Los estudiantes no tienen autonomía para aprender: los estudiantes se desmotivan cuando sienten que la enseñanza es sólo receptiva y que existen pocas instancias para participar que resulten interesantes para ellos. Más aún, la motivación disminuye considerablemente cuando los estudiantes sienten que el aprendizaje es una imposición carente de valor personal (Marchesi, 1999; Montero & Alonso, 2001).
- Presencia de sentimientos de incompetencia: cuando los estudiantes creen que no son capaces de resolver tareas propuestas, el aprendizaje se torna un sinsentido para ellos. Asimismo, el no recibir ayudas apropiadas al momento de presentar dudas, es un elemento que afecta las expectativas de eficacia del estudiante. En este sentido, ante la incapacidad de comprender una explicación, los estudiantes suelen desistir en sus intentos, perdiéndose el sentido del aprendizaje (Marchesi, 1999; Montero & Alonso, 2001).

Tal como se estableció, resulta nuclear el comprender el origen de la falta de motivación de los estudiantes, en el marco de generar estrategias para revertir esta situación. Sin embargo, la tarea de impactar positivamente en la motivación que los estudiantes sienten hacia sus aprendizajes, requiere además, profundos cambios en la práctica docente (Marchesi, 1999). Algunos de estos cambios tienen relación con la presentación de los contenidos, con el diseño de las actividades y con la evaluación de las mismas.

En términos de la presentación de contenidos y actividades, resulta clave planificar el modo de seleccionar y presentar las tareas. En este marco, existen tres elementos importantes: la estructura de la clase, el grado de dificultad y la fragmentación de la tarea. En primer lugar, la estructura de la clase debiese proponer diferentes tareas con el mismo

objetivo, en cuanto genera en los estudiantes la sensación de autonomía o de no obligación por la tarea, contribuyendo positivamente a su motivación (Montero & Alonso, 2001). Esto, en la medida que los estudiantes cuando sienten que la vida escolar no es algo impuesto, es más probable que le encuentren sentido (Marchesi, 1999). En segundo lugar, el grado de dificultad de la tarea debiese ser intermedia, es decir, que implique un reto moderado, al ser éste el nivel de dificultad que más favorece la motivación por aprender (Montero & Alonso, 2001). En tercer lugar, la fragmentación de la tarea implica indicar la sistematicidad de los pasos a seguir para lograr un resultado esperado, y no sólo exponer el resultado que se espera de los estudiantes. De no ser así, se potencia el desarrollo de actitudes de indefensión de los estudiantes menos preparados para realizarla, quienes pueden atribuir el logro de los demás a su inteligencia (Montero & Alonso, 2001).

Por otro lado, si bien es un elemento que debe estar presente a lo largo de la clase, el facilitar que el estudiante comprenda la utilidad o importancia de la tarea resulta clave. En este marco, los profesores deben facilitar que el estudiante entienda el significado de la actividad escolar, comprendiendo el qué y el para qué de la tarea concreta, así como también sus criterios de evaluación (Marchesi, 1999). En este sentido, se trata de que los estudiantes vean utilidad a la tarea, dentro de sus propios intereses y características, de modo que se genere una motivación intrínseca por el aprender.

En cuanto al diseño de las actividades a realizar, en primer lugar, resulta fundamental el ofrecer tareas que resulten interesantes para el estudiante, buscando la forma de acercar dicha actividad a sus intereses y preferencias (Marchesi, 1999). En la misma línea, la tarea debe diseñarse de modo que se ajuste a las posibilidades de los estudiantes, y por consiguiente, que se fomenten experiencias de éxito que retroalimenten su autoestima y su interés por el aprendizaje escolar (Marchesi, 1999). En segundo lugar, la oferta de actividades para realizar en grupo, es una estrategia que ha demostrado fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el aprendizaje (Montero & Alonso, 2001). En este sentido, el fomentar la cooperación con compañeros permite una mayor interacción social y la posibilidad de que los pares ayuden a comprender mejor una tarea, a resolverla o a despertar algún interés en ella (Marchesi, 1999). Finalmente, el emplear un perfil de autoridad democrático o colaborador ha demostrado efectos positivos en la motivación de los estudiantes. En contraparte a los estilos más autoritarios o permisivos, el estilo de autoridad



democrático facilita el desarrollo de la motivación por aprender, en la medida que entregan una percepción de autonomía y responsabilidad al estudiante, sin dejar de recibir ayudas en caso necesario (Montero & Alonso, 2001).

Por último, la evaluación puede aportar positivamente a la motivación de los estudiantes. En este marco, existen dos procesos de evaluación centrales: el seguimiento a la tarea y la evaluación final de la misma. El seguimiento a la tarea supone ofrecer discursos a todos los estudiantes antes de la tarea (orientar la atención del estudiante hacia el proceso de solución más que al resultado), durante la tarea (orientar la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades) y después de la tarea (rescatando el valor de lo aprendido y facilitando la atribución de los resultados a causas internas, variables y controlables) (Montero & Alonso, 2001). Con respecto a este último momento, es también clave facilitar la reflexión del proceso de aprendizaje, en la medida que fomenta la motivación, y a largo plazo, la metacognición (Marchesi, 1999). Por otro lado, resulta clave el diseñar evaluaciones que se basen en criterios, en el proceso y que sean de carácter privado. En contraparte, las evaluaciones más tradicionales, que se focalizan en la norma, en el producto y son públicas, potencian que los estudiantes se orienten sólo a la obtención de buenas calificaciones o a evitar valoraciones negativas (Montero & Alonso, 2001).

Desde el modelo de la inclusión, resulta central el utilizar metodologías variadas que permitan ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de cada alumno. En este sentido, es también clave el ofrecer actividades variadas que permitan trabajar los contenidos con distintos niveles de complejidad y usar una variada gama de materiales que impliquen distintas formas de utilización (Blanco, 1999b). En este marco, el uso del DUA para dirigir el diseño del currículo es apropiado, y es un perfecto ejemplo del impacto de los modelos funcionales de discapacidad en educación, ya que sus modificaciones alteran el contexto (materiales curriculares, en este caso), para permitir que los estudiantes con una amplia variedad de habilidades y experiencias tengan acceso a la información del contenido (Wehmeyer, 2009, p. 51). En la misma línea, en España, la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU), define la accesibilidad universal como “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles,

utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible” (Poy & Blanco, 2009, p. 96).

Por otro lado, tal como se mencionó, el apoyo curricular desde el marco de la inclusión también implica la posibilidad de generar adaptaciones individuales para los estudiantes que así lo requieran. Esto, ya que aunque se planifique la enseñanza para atender a la diversidad de todos los estudiantes, esta programación puede no ser suficiente para dar respuesta a necesidades más particulares de los estudiantes. En este marco, es necesario un último nivel de ajuste de la oferta educativa común, adaptando el currículo de manera individual, es decir, efectuando Adaptaciones Curriculares Individuales [ACI] (Blanco, 1999b).

Las ACI corresponden a la construcción de un currículo a la medida del estudiante, tomando decisiones sobre los aprendizajes que debe consolidar, su secuencia, la forma en que deben enseñarse los contenidos, los criterios para evaluar sus avances y la forma en que deben ser evaluados. Es, entonces, ofrecer acciones, recursos o medidas especiales para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, para efectos de lograr su máximo desarrollo personal y social (Blanco, 1999b). Para ello, las adaptaciones deben incorporar información relevante sobre la evaluación del estudiante, la definición de sus NEE, una propuesta curricular e información sobre recursos materiales, ayudas personales y modalidad de apoyo, así como también los medios que se utilizarán para generar una relación de colaboración con la familia (Blanco, 1999b).

Desde el marco de la inclusión, las ACI poseen una concepción más educativa que rehabilitadora, en comparación a las adaptaciones curriculares más tradicionales, y por consiguiente, no significa elaborar currículos paralelos o aislados de los demás (Blanco, 1999b). Más aún, al ser parte de la lógica del ajuste de la ayuda pedagógica, las ACI están orientadas para cualquier estudiante que lo requiera en cualquier momento de su escolarización, y no sólo para los estudiantes con discapacidad (Blanco, 1999b).

En síntesis, desde el marco de la inclusión, la atención a la diversidad dentro del aula significa consolidar un equilibrio entre dar respuesta al grupo completo y a cada alumno dentro del mismo (Blanco, 1999b). En este marco, y en directa relación con el concepto de enseñanza adaptativa, es que resulta central el diversificar las formas y métodos de enseñanza, es decir, poner a disposición del alumnado un conjunto lo más amplio posible de

formas variadas de ayuda y apoyo; y flexibilizar dichas formas y métodos, favoreciendo que los alumnos puedan recibirlos en cada momento y en función de sus necesidades (Martín, Onrubia & Coll, 2001).

**4.3.4.3. Apoyo en la evaluación.** Desde el marco de la inclusión, el apoyo a la evaluación resulta relevante en cuanto a la función primordial que ésta persigue, es decir, la proporción de información útil y relevante para mejorar la eficacia de la acción educativa. Esto, con el objetivo de que los estudiantes consoliden aprendizajes lo más amplios, profundos y significativos posibles (Martín, Onrubia & Coll, 2001). En este sentido, este tipo de apoyo alude a la forma en que los docentes obtienen información que les permita monitorear y adaptar los apoyos, en caso necesario (York et al, 1999).

En directa relación con los apoyos curriculares, la evaluación inclusiva supone la utilización de diversos procedimientos evaluativos que se adapten a los distintos estilos, capacidades y posibilidades de los estudiantes, en la medida que esto resulta central dentro del concepto de ajuste de la ayuda pedagógica (Blanco, 1999b). Asimismo, requiere la incorporación de opiniones que las familias, alumnos y profesionales tengan sobre el impacto de los apoyos que se están entregando. Con esto en mente, se trata de evaluar la influencia de los apoyos desde la experiencia educativa y no sólo utilizando como insumo la adquisición de destrezas (York et al, 1999).

Pero además, la evaluación para atender a la diversidad supone la adopción de una cultura evaluativa distinta a la que existe comúnmente en las escuelas (Martín, Onrubia & Coll, 2001). En la Tabla 4.3 se ilustran las principales diferencias entre ambas culturas de evaluación, comparando sus principales características, el tipo de resultados que enfatizan, los aspectos que evalúan y qué concepciones de aprendizaje, diferencias individuales y estrategias de atención a la diversidad subyacen a cada una.

Tabla 4.3. Diferencias entre cultura tradicional y cultura inclusiva de evaluación.

	Cultura tradicional de la evaluación	Cultura inclusiva de la evaluación
Principal característica	Predomina función social de la evaluación por sobre la pedagógica. Se separan las actividades y tareas de evaluación, de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Prioriza la función pedagógica y didáctica de la evaluación, vinculándola con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Énfasis en resultados	Cuantitativos. Se enfatiza la objetividad y neutralidad de tareas de evaluación.	Cualitativos. Se prioriza la pertinencia, relevancia y contextualización de las tareas de evaluación.
Aspectos evaluados	Propios de la “cultura del test”, que prioriza aspectos como la velocidad o eficiencia de ejecución en la tarea.	Procesos y construcciones de respuestas, o elaboración de productos mediante los cuales los estudiantes pueden mostrar dominio de conocimientos y habilidades.
Concepto de aprendizaje	Concepción cuantitativa y acumulativa del aprendizaje, apoyada en tradición asociacionista y en modelos conductistas. Se habla de “nivel de aprendizaje” en cuanto éste es resultado de la reproducción de conocimientos y habilidades de manera sistemática y lineal.	Concepción basada en líneas cognitiva y constructivista. Aprendizaje es un proceso que implica cambios cualitativos en la organización de los conocimientos y capacidades. Es un proceso activo de elaboración y comprensión de representaciones y significados, realizado en base a los previos adquiridos y a la ayuda de otras personas, en situaciones marcadas social y culturalmente.
Concepción de diferencias individuales	Concepción estática. La inteligencia, motivación y capacidad de aprendizaje son rasgos unitarios, prefijados e inmutables, distribuidos según curva normal en la población.	Concepción interaccionista. La inteligencia, motivación y capacidad de aprendizaje son características individuales que ni están prefijadas ni son inmutables, sino que se pueden modular a través de experiencias educativas.
Estrategia de atención a la diversidad	Selectiva.	Enseñanza adaptativa.

Adaptado de Martín, Onrubia & Coll, 2001.

**4.3.4.4. Apoyos organizativos.** Bajo la premisa de que los estudiantes no sólo aprenden de sus profesores sino también de sus iguales, estos apoyos son aquellos que se basan en agrupar a los estudiantes de distintos modos, considerando tamaño y composición del grupo, y con una organización del tiempo y espacio diferentes a las normalmente usadas en las escuelas (Blanco, 1999b; Giné & Ruiz, 1999). Las estructuras de interacción normalmente usadas corresponden a situaciones de interacción competitivas, donde los estudiantes sólo pueden alcanzar su objetivo si los demás compañeros no alcanzan los suyos, y las situaciones de interacción individualistas en las cuales cada alumno persigue sus propios resultados, independientemente de los resultados de los demás (Colomina & Onrubia, 2001). En

contraparte, las situaciones cooperativas de interacción se caracterizan por la interdependencia de los miembros del grupo en el logro de objetivos comunes, es decir, cada estudiante puede alcanzar su objetivo sólo si los demás alcanzan los suyos (Colomina & Onrubia, 2001).

Las situaciones cooperativas se pueden organizar de tres maneras: en primer lugar, mediante tutoría entre pares, donde un alumno considerado como experto en un contenido determinado, instruye a otro(s) considerado(s) novato(s) (Colomina & Onrubia, 2001). Este tipo de cooperación se basa en la premisa de que los estudiantes que son expertos en una tarea y que, en consecuencia, son capaces de ofrecer ayuda a sus iguales pueden necesitar ayuda en otra tarea (Wells, 2001). En segundo lugar, las situaciones cooperativas se pueden organizar mediante aprendizaje cooperativo, donde un grupo de estudiantes realiza una actividad predeterminada, en la cual puede existir menor o mayor grado de planificación conjunta, distribución de responsabilidades y divisiones de tareas entre los miembros (Colomina & Onrubia, 2001). Finalmente, un tercer modo en que se pueden generar situaciones cooperativas entre alumnos es mediante la colaboración entre iguales, entendida como aquellas situaciones en las que dos o más estudiantes del mismo nivel de pericia trabajan juntos en el desarrollo y resolución de una tarea (Colomina & Onrubia, 2001).

Si bien el aprendizaje cooperativo parece ser una metodológica didáctica relativamente simple, existen algunos elementos básicos que suelen obviarse, y que deben ser considerados para asegurar su correcta implementación (Gómez, 2007):

**Interdependencia positiva:** es el elemento principal en el trabajo cooperativo, y se refiere a que los alumnos tengan presente la idea de que su propio aprendizaje está unido al éxito de los demás. De este modo, implica abandonar posturas individualistas y competitivas, y adoptar una visión en la que todos los miembros del grupo son necesarios para lograr el objetivo común de la tarea.

**Responsabilidad individual y grupal:** cada miembro debe hacerse responsable de su rol dentro del trabajo, y el grupo en su totalidad debe asumir el cumplimiento de los objetivos comunes.

**Interacción estimuladora:** se refiere a que los alumnos puedan realizar juntos una labor, “donde cada uno colabora al éxito de los demás, compartiendo recursos existentes,

animándose, ayudándose y alegrándose mutuamente por el esfuerzo de aprender y avanzar juntos” (Gómez, 2007, p. 11).

**Habilidades interpersonales y grupales:** implica que para llevar a cabo el trabajo cooperativo, no sólo deben aprender contenidos académicos, sino también habilidades sociales y personales que son imprescindibles en la colaboración. Considerando que los entornos escolares tradicionales no suelen promover las habilidades sociales y relacionales propias de la cooperación, es que previo a la implementación de este tipo de trabajo, se debe aprender y desarrollar dichas habilidades.

**Evaluación grupal:** implica la participación activa de los alumnos en la evaluación del trabajo, tanto en la valoración de los aprendizajes como la participación e interacción de cada alumno con el resto. En base a lo que evalúen, deben tomar decisiones para reforzar o corregir al grupo en su totalidad.

Independientemente del modo en que se genere la situación cooperativa, distintos teóricos e investigadores parecen coincidir en que el aprendizaje cooperativo constituye un apoyo primordial a la inclusión. Esto se debe a que este tipo de aprendizaje necesita la diversidad, entendida como niveles de competencia distintos, puntos de vista divergentes, roles o informaciones distintas, para que los miembros de un equipo puedan cooperar (Durán, 2009). De esta forma, el aprendizaje cooperativo “no sólo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que además, les saca provecho académico” (Durán, 2009, p. 96). Por otro lado, el aprendizaje cooperativo contribuye a la inclusión educativa en cuanto permite que los docentes respondan a la diversidad existente en el aula, al poder trabajar simultáneamente objetivos de desarrollo académico, personal y social (Gómez, 2007). En este sentido, el agrupamiento de estudiantes en grupos heterogéneos para aprender cooperativamente, en conjunto a un enfoque más personalizado en educación, parecen ser elementos clave en la respuesta a la diversidad en el aula (AEDEE, 2003).

Por otro lado, existe evidencia empírica reiterada que avala los efectos positivos de las estructuras más cooperativas, en comparación a las demás empleadas (Colomina & Onrubia, 2001). En general, el aprendizaje cooperativo es positivo para todos, ya que todos necesitan participar y aprender en un entorno que reconozca sus capacidades y atienda sus necesidades; y además, permite adquirir competencias académicas y también aquellas competencias que son imprescindibles para la ciudadanía, creando una sociedad más justa y

democrática, que valora a todos (Sapon-Shevin, Ayres & Duncan, 1994). En este sentido, el aprendizaje cooperativo reporta beneficios en cuatro aspectos centrales: académicos, motivacionales, personales y sociales.

En términos académicos, el aprender cooperativamente genera beneficios en el aprendizaje escolar, como mayor productividad y rendimiento escolar, resolución de problemas, pensamiento divergente y lenguaje más elaborado (Gómez, 2007). En este sentido, diversos estudios avalan la idea de que el rendimiento académico mejora cuando los estudiantes reciben ayuda de sus compañeros. Empero, esta ayuda debe cumplir dos condiciones: adecuarse a la demanda realizada por el estudiante y aplicarse efectivamente a la resolución del problema (Colomina & Onrubia, 2001). En este contexto, el aprendizaje cooperativo se torna relevante en la medida que apunta hacia el concepto de ajuste de ayuda pedagógica. Esto, ya que la efectividad de la ayuda recibida no depende de las características intrínsecas de la ayuda *per se*, sino más bien, con su grado de ajuste a lo que el alumno que la solicita requiere en el momento de efectuarse la petición (Colomina & Onrubia, 2001).

En términos motivacionales, el aprendizaje cooperativo se torna relevante en la medida que se constituye como un apoyo para la atribución de sentido al aprendizaje que realizan los estudiantes. Es decir, el aprendizaje cooperativo fomenta la motivación intrínseca hacia el aprendizaje (Gómez, 2007). En este marco, el aprendizaje cooperativo adecuadamente estructurado y guiado, en la medida que implica interdependencia de objetivos y recursos, es un potente medio para fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el aprendizaje. Por otro lado, la capacidad que tiene este tipo de aprendizaje para reforzar la atribución de importancia al propio esfuerzo, o para facilitar los sentimientos de aceptación, apoyo mutuo y autoestima elevada, serían otros elementos que explicarían por qué la interacción entre alumnos es especialmente favorecedora de una atribución positiva de sentido al aprendizaje escolar, por parte de los estudiantes (Colomina & Onrubia, 2001).

En cuanto a los beneficios personales, la evidencia empírica sostiene que el aprender cooperativamente trasciende el mero rendimiento académico, influyendo positivamente en la autoestima, valoración y desarrollo personal de los estudiantes (Gómez, 2007; Blanco, 1999a).

Finalmente, los beneficios sociales del aprendizaje cooperativo se vinculan al desarrollo de habilidades interpersonales, como la capacidad para comprender la perspectiva

de los demás, el altruismo, una mejor comunicación con otros y una mayor participación de todos los estudiantes en el aula (Colomina & Onrubia, 2001; Gómez, 2007).

Ahora bien, estos beneficios serán efectivos en la medida que el aprendizaje cooperativo sea organizado adecuadamente, y por consiguiente, en cuanto no existan actitudes individualistas en el alumnado, falta de preparación del profesorado para implementar esta metodología, y la dificultad para encontrar parámetros y modalidades de evaluación (Gómez, 2007).

**4.3.4.5. Apoyo al comportamiento adaptativo.** En concordancia con la idea de neurodiversidad de Armstrong (2012), el apoyo al comportamiento es un campo de intervención y tratamiento que cambia de enfatizar que la persona es el problema, a solucionar y reconocer que el tratamiento e intervención deben centrarse en el contexto social y ambiental, y la interacción entre ese contexto y las limitaciones del individuo (Wehmeyer, 2009). Con esta perspectiva, los apoyos para el comportamiento positivo intervienen de dos maneras: alterando el entorno antes de que ocurra un comportamiento problemático, y enseñando comportamientos adecuados como estrategia para eliminar la necesidad de mostrar un comportamiento problemático (Carr et al, 2000), haciendo que éste se torne menos efectivo, eficiente y relevante, y posicionando el comportamiento adecuado como el más práctico (Wehmeyer, 2009).

En la misma línea, la AEDEE (2003), menciona como requisito fundamental para la inclusión la resolución cooperativa de problemas, lo que es congruente con lo establecido por Wehmeyer (2009). Este tipo de resolución es particularmente positivo en el manejo de alumnos con problemas sociales o de comportamiento, en cuanto constituye una herramienta eficaz para disminuir las distracciones dentro del aula, y para abordar el mal comportamiento de forma sistemática. Dentro de esto, han demostrado eficacia el establecimiento de reglas de comportamiento claras y límites claros acordados con los mismos alumnos, es decir, la explicitación clara de los comportamientos que el estudiante debe disminuir y el consenso de las formas en que éste puede ser ayudado para dicho objetivo (AEDEE, 2003; Huguet, 2006).

**4.3.4.6. Apoyos para la autodeterminación.** Este apartado incluye lo que constituye la práctica más relevante dentro de la denominada tercera generación de prácticas inclusivas: la promoción de la autodeterminación (Wehmeyer, 2009). La autodeterminación se define como aquellas “acciones volitivas que permiten a uno actuar como agente causal primario en



la vida de uno mismo y mantener o mejorar la calidad de su vida” (Wehmeyer, 2005, p. 117). En el contexto de la inclusión, ha cobrado relevancia producto de una serie de estudios que avalan su efectividad en la vida adulta de jóvenes con necesidades educativas especiales, teniendo éstos impactos positivos en sus empleos, independencia y calidad de vida (Wehmeyer & Schwartz, 1998).

La autodeterminación pasa también por el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. En este marco, resulta central ofrecer posibilidades a los alumnos de modo que éstos puedan elegir entre distintas actividades y el modo en que serán realizadas o abordadas. Este tipo de intervenciones permite que los estudiantes se responsabilicen por sus aprendizajes y que se conozcan a sí mismos como aprendices (Blanco, 1999b).

**4.3.4.7. Apoyo mediante recursos.** Consiste en proporcionar materiales tangibles, recursos financieros, recursos informativos o recursos humanos (Parrilla, 2002). En este sentido, son aquellos apoyos que requieren la participación de profesionales distintos al profesorado común de los centros educativos. Por ende, pueden ser profesionales que prestan sus servicios dentro de la escuela, o hacerlo de manera externa a ella, con carácter itinerante (York et al, 1999). Por otro lado, estos apoyos son aquellos medios utilizados para facilitar el acceso de los alumnos a las experiencias del currículo, y para que progresen de acuerdo al contenido (Giné & Ruiz, 1999).

Considerando esta definición, podemos incluir dentro de esta categoría el uso de TIC para la inclusión. El uso de este tipo de tecnologías puede tener un papel significativo en la promoción de la inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas de educación general, aumentando la comunicación, interacción y participación en el aula (Wehmeyer, 2009).

Aunque, tradicionalmente, el uso de TIC ha beneficiado el aprendizaje de alumnos con discapacidad, desde la perspectiva de la tercera generación de prácticas inclusivas el uso de tecnología se asocia no sólo a una satisfacción de las capacidades del estudiante, sino también al contexto educativo (Wehmeyer, 2009). Así, algunos tipos de tecnologías (como la enseñanza asistida con ordenador), han reportado beneficios tanto para estudiantes con o sin discapacidad, así como para alumnos con severas deficiencias (Wehmeyer, 2009). Esto es concordante con la idea del aula neurodiversa de Armstrong (2012), en la cual existe una rica colección de tecnologías de asistencia para permitir a los individuos con diversas

necesidades acceder a la información, implicarse en el aprendizaje y expresarse cognitiva, emocional, artística, creativa y espiritualmente.

En términos de recursos financieros o monetarios, York et al (1998), son enfáticos al establecer que éstos no garantizan en sí mismos un apoyo de calidad. De esta manera, “el hecho de proporcionar más dinero o más personal no siempre satisface las necesidades de apoyo de un aula inclusiva, e igualmente, la escasez de recursos no tiene por qué impedir el apoyo necesario en una clase” (York et al, 1998, p. 123).

**4.3.5. Implementación de los apoyos para la inclusión.** Esta última temática se orienta a describir la implementación de los apoyos, desde el marco de la inclusión. Para ello, se organizó en torno a dos aspectos centrales. En primer lugar, se mencionan aquellos elementos que se constituyen como transversales a la implementación de los apoyos, y que corresponden a la formación y preparación docente, y al trabajo colaborativo. En segundo lugar, se describen los elementos que debe contemplar un plan de apoyo, y en concreto, aquellos asociados al proceso de determinación, de desarrollo, de temporalidad y de evaluación de un plan de apoyos.

**4.3.5.1. Elementos transversales a la implementación de los apoyos.** Al momento de implementar los apoyos para la inclusión, existen dos elementos relevantes que deben ser considerados a lo largo de todo el proceso. Constituyen, de cierta forma, una base para que la implementación de los apoyos sea más efectiva. Estos elementos son: la formación y preparación docente, y el trabajo colaborativo.

**4.3.5.1.1. Formación y preparación docente.** De la mano del movimiento de la inclusión, vienen nuevas responsabilidades para los docentes: ahora, éstos deben responsabilizarse también del progreso de todos los alumnos y para ello, deben poseer las destrezas y conocimientos necesarios. Sin embargo, esta nueva responsabilidad no puede tomarse manteniendo las mismas condiciones actuales (Echeita, 2006). ¿Cuáles son estas condiciones actuales? La evidencia empírica constata, en esta línea, que existe una “falta de tradición y formación de los profesionales para asumir colectivamente la organización de los apoyos, más allá de la voluntad de querer hacerlo” (Giné & Ruiz, 1999, p. 117). Concordante a esto, el estudio de Lledó & Arnaiz (2010), concluye que existe una creencia generalizada en el profesorado de que no poseen la suficiente formación para abordar la diversidad del alumnado.

Por su parte, la AEDEE (2003) es enfática al establecer las actitudes docentes y la formación del profesorado, como elementos clave para la inclusión. Así, es importante que asuman la responsabilidad de todos los alumnos como parte integral de su trabajo, y no deleguen la responsabilidad de educar a los niños con NEE en profesores especialistas. En ese contexto, el Index for Inclusion establece que es necesario crear una cultura inclusiva, desarrollando un marco valórico dentro de la escuela, donde “se pongan valores inclusivos en acción” (Booth & Ainscow, 2011, p. 36). De este modo, en términos de estructura, se deben fomentar los valores de igualdad, derechos, participación, comunidad y sustentabilidad; en cuanto a relaciones, los valores de respeto a la diversidad, no violencia, confianza, compasión, honestidad y valor; y en cuanto a espíritu, se deben desarrollar los valores de alegría, amor, esperanza/optimismo y belleza (Booth & Ainscow, 2011, pp. 36 – 46). Sin embargo, las actitudes no son suficientes para atender las diferencias en el aula: los profesores necesitan contar con un repertorio de destrezas, conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos, materiales didácticos adecuados y tiempo para formarse, y así poder atender a la diversidad con eficacia dentro de sus aulas (AEDEE, 2003, p. 14).

Considerando la importancia que tienen las actitudes docentes y la formación docente, y por otro lado, los estudios que indican lo poco preparados que se sienten los docentes para atender a la diversidad, es que se hace necesario organizar amplios y consistentes sistemas de apoyo al profesorado para que éste pueda asumir sus responsabilidades nuevas (Echeita, 2006). Por ello, debe realizarse una gran inversión mantenida en el tiempo, en la formación inicial y permanente del profesorado para que cambie sus actitudes y adopte las estrategias y métodos de enseñanza que va a necesitar el nuevo escenario escolar que se propone (Echeita, 2006).

*4.3.5.1.2. Trabajo colaborativo.* Para construir escuelas más inclusivas es necesario crear dinámicas de colaboración entre docentes, en función de que todos puedan tomar responsabilidad y participar de la inclusión (Huguet, 2009). Siguiendo la misma línea, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), incluye como práctica inclusiva eficaz la colaboración entre el profesorado y entre centros educativos. Los resultados de sus estudios indican que la cooperación y la coordinación entre todas las partes involucradas, fuera del centro y entre el centro y los padres, es necesaria para el beneficio de los niños con NEE. Añaden que para que los docentes puedan recibir el apoyo que necesitan

deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales dentro y fuera de la escuela, de una manera práctica y flexible, con coordinación y programación (AEDEE, 2003).

A pesar de la evidencia que indica lo relevante y beneficioso que es el trabajo colaborativo en la inclusión educativa, en la práctica este elemento se muestra bastante débil. La inclusión progresiva y la reubicación de alumnos con discapacidades en aulas ordinarias no se han traducido en una educación adecuada, ni en un trabajo en equipo eficaz del personal contratado para apoyar a los alumnos (York et al, 1999). Esta ineficacia en la colaboración se debe, en gran parte, a diferentes valores, orientaciones y experiencias de las diversas disciplinas, confusión acerca de los tipos de personal de apoyo disponible en las clases inclusivas y de sus conocimientos para brindar ese apoyo, y obstáculos logísticos y pragmáticos (Giangreco, 1990; York et al, 1999). El concepto de apoyo que se instala en las escuelas obedece, en su mayoría, a una visión restrictiva y focalizada que lo considera como una labor específica de docentes específicamente designados para ello (Sandoval, Simón & Echeita, 2012). De esta manera, la inclusión de los alumnos no es vista como una tarea compartida, sino más bien como algo exclusivo de los docentes especializados (Sandoval, Simón & Echeita, 2012). En consecuencia, la mayoría de los docentes prefiere que la enseñanza de alumnos con NEE esté en manos de un maestro de apoyo en forma individual o en pequeños grupos fuera del aula regular (Sandoval, Simón & Echeita, 2012). En la misma línea, el estudio de Lledó & Arnaiz (2010), concluyó que la mayoría de los docentes entienden las adaptaciones curriculares como programas paralelos a la programación del aula regular. No es de extrañar, entonces, que la visión de mejoramiento de apoyos se asocie a una mayor dotación de estos profesionales y de mayores recursos económicos para pagar esta dotación (Sandoval, Simón & Echeita, 2012).

Sumado a esto, la colaboración también es central para decidir los tipos de apoyo precisos para los alumnos, la magnitud de los mismos y quién los otorgará, siendo esto una decisión que atañe no sólo al profesional de apoyo, sino más bien es una decisión que se alcanza por consenso de todos los implicados (York et al, 1999). En este contexto, existen una serie de mitos que dificultan lograr dicho consenso, y que se refieren a las creencias de que la maestría de las personas es requisito para desempeñar la función de apoyo, de que existen límites rígidos entre las disciplinas, y que sólo determinados títulos profesionales

permitirán dominar el campo, no existiendo la visión de que cualquier persona puede adquirir la competencia necesaria para apoyar a un alumno (York et al, 1999).

Considerando estos antecedentes, es importante, en primer lugar, que se promueva y facilite una cultura educativa y estrategias de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, y también entre distintos centros de una misma localidad. Esto, ya que la evidencia de diversos estudios abunda en la idea de que la forma de entregar los apoyos al alumnado, necesariamente exige cambios organizacionales en los centros educativos y en la práctica de los profesionales (Giné & Ruiz, 1999). En consecuencia, es necesario asumir una mayor responsabilidad por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, en la organización y evaluación de los apoyos para el alumnado. Adicionalmente, se ha demostrado que los mecanismos de colaboración intra e intercentros son de las estrategias más eficaces que utilizan los centros cuyos progresos han sido notables (Ainscow, 2001). En contraparte, la ausencia de colaboración y coordinación entre profesionales relacionados entre los alumnos a los que atienden, además de repercutir en el trabajo que se realiza con los alumnos, impacta también en la labor de los docentes especializados, quienes perciben cierto aislamiento profesional (Sandoval, Simón & Echeita, 2012).

**4.3.5.2. Configuración de un plan de apoyos.** Existe una serie de elementos relevantes a considerar al momento de configurar un plan de apoyos que sea adecuado para los alumnos y que sea concordante con el marco de la inclusión educativa. Estos elementos apuntan hacia cómo se determina el plan a seguir, cómo se desarrolla el plan, su temporalidad y evaluación.

**4.3.5.2.1. Determinación del plan.** La determinación del plan de apoyo implica la evaluación psicopedagógica del estudiante, en función de identificar sus necesidades de apoyo y de diseñar estrategias que respondan a éstas. En este sentido, constituye uno de los componentes más centrales de los apoyos, en cuando fundamenta las decisiones que se orientan a la prevención y solución de potenciales dificultades del alumnado, y la promoción de mejores condiciones para su desarrollo (Giné, 1999). La evaluación psicopedagógica, desde la perspectiva de la inclusión, se vincula con la concepción interactiva y contextual de las diferencias individuales, constituyéndose así como una nueva forma de comprender las necesidades de los estudiantes (Giné, 1999). De este modo, la evaluación psicopedagógica inclusiva supone abandonar posiciones más centradas en el individuo o aquellas que perciben al estudiante y a su contexto como entidades independientes. Estas posiciones más

tradicionales se traducen en la utilización de criterios como el coeficiente intelectual para determinar el nivel de desarrollo del estudiante y en la realización de diagnósticos y clasificaciones como estrategias centrales para evaluar y determinar el tipo de apoyo que requiere un estudiante (Giné, 1999). En contraparte, es necesario adoptar una postura más interactiva y contextual para abordar la evaluación de los estudiantes, de modo de obtener información útil que permita orientar la toma de decisiones con respecto al tipo de respuesta educativa que precisa un estudiante para favorecer su adecuado desarrollo personal. Por consiguiente, la evaluación psicopedagógica desde la perspectiva inclusiva puede definirse como:

“un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así como también para el desarrollo de la institución” (Giné, 1999, p. 395).

En este marco, la evaluación debe contemplar todas y cada una de las variables que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, obteniendo información mediante la observación de distintas interacciones, como la que existe entre el profesor y los contenidos de aprendizaje (prácticas educativas en el aula), entre el profesor, los estudiantes y el contenido de aprendizaje (ayudas), entre el estudiante y sus compañeros, y entre el estudiante y su contexto de desarrollo (Giné, 1999).

El tipo y el grado de apoyo que debe prestarse al alumnado vienen postulados por el ajuste de la oferta educativa, fundamentalmente concretada a través del currículo, y a la naturaleza de sus necesidades educativas identificadas a través de la evaluación psicopedagógica (Giné, 1999). En este sentido, dicha evaluación debe aportar información relevante que permita “conocer realmente al alumno” y ofrecer ayudas y adaptaciones necesarias para que pueda participar plenamente del aprendizaje con su grupo (Huguet, 2006). Para ello, es nuclear el identificar elementos como:

- Capacidades básicas del estudiante: capacidades emocionales, de relaciones interpersonales, cognitivas o intelectuales y motrices (Huguet, 2006). Implica también explorar la interacción del estudiante con los contenidos y materiales de aprendizaje, con profesores y con sus compañeros (Giné, 1999).
- Competencias curriculares: lo que el estudiante es capaz de hacer en relación a objetivos y contenidos de distintas áreas curriculares, considerando sus capacidades (Giné, 1999). Implica una evaluación más de fondo en áreas instrumentales, como matemática y lenguaje (Huguet, 2006).
- Ritmos y estilo de aprendizaje: conocer cómo aprende y cómo se maneja el alumno, identificando características individuales que definen cómo se enfrenta a las tareas escolares. Esto incluye sus preferencias, intereses y habilidades (Giné, 1999).

En concreto, se trata de obtener información que permita identificar las necesidades educativas de los estudiantes, conociendo las condiciones que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es central el obtener una mirada del estudiante como individuo, identificando aquellas barreras que existen para que aprenda y participe en la escuela, para efectos de poder intervenir en ellas (Huguet, 2006).

Ahora bien, para obtener dicha información resulta clave el establecer estructuras que permitan observar a los alumnos y a sus maestros y compañeros, y trabajar con ellos en su propio contexto, lo que es imprescindible para garantizar la eficacia educativa de su apoyo (York et al, 1999). De este modo, en la determinación de un plan de apoyos adecuado para los alumnos, la observación tiene un papel central: la actuación requerida para restablecer las capacidades de aprendizaje del alumno, no puede ser iniciada sin una observación directa de su situación, lo que permitirá poner de manifiesto aptitudes y actitudes del alumnado dentro del marco escolar (Puigdemívol, 2007). Dicha observación debe llevarse a cabo en tres entornos escolares: en el aula de clases, en el patio de recreo y frente a situaciones de apoyo. Mediante estas observaciones, se obtendrá información valiosa con respecto a la relación que tiene el alumno con los demás, a sus capacidades y a sus actitudes. Esto es relevante en la medida que conocer a cada alumno, sus competencias, necesidades, expectativas, autoestima o grado de autonomía, constituye uno de los elementos imprescindibles a tener en consideración en la entrega de apoyos (Saiz, 2009). Una vez que se sintetice esta información, se debe combinar con observaciones de docentes y el historial clínico y educativo del alumno,

pudiendo así generar una visión razonada de las dificultades y fortalezas del alumno para poder crear un programa de trabajo coherente a ello (Puigdellívol, 2007).

En este punto, se torna relevante el concepto de “planificación centrada en la persona”, propuesta por Butterworth, Steere & Whitney-Thomas (1997). Este concepto, basado en el igualitarismo, opera de acuerdo a varios principios generales en la determinación de un plan de apoyos:

- El individuo debe ser activo en la planificación y formulación de sus propios apoyos.
- La implicación de miembros de la familia y amigos en la planificación, es igualmente importante.
- Las relaciones sociales personales son la fuente principal de apoyo individual.
- El foco principal a considerar en la elaboración de un plan de apoyo, son las preferencias, capacidades y sueños del sujeto, más que sus limitaciones.
- El estilo de vida que el individuo desea llevar, y las metas necesarias para lograrlo, deben ser el norte en la planificación de los apoyos.
- Se debe emplear un enfoque de aplicación amplio, que combine apoyos locales, informales y genéricos.

*4.3.5.2.2. Desarrollo del plan.* En cuanto a la dinámica que deben poseer las sesiones de apoyo, resulta central el incluir a las familias y a los alumnos, creando una unidad imprescindible entre familia, escuela y comunidad (Puigdellívol, 2007; Bell et al, 2010). En ese contexto, las relaciones entre la escuela y la comunidad deben ser cooperativas y de apoyo, incluyendo a los apoderados en “la toma de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela, y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos” (UNESCO, 1994, p. 38).

Otro aspecto clave a considerar dentro del desarrollo del plan de apoyo, es la localización. En este marco, los apoyos deben implementarse y desarrollarse en el aula ordinaria, al constituir el escenario básico para que los alumnos reciban los apoyos para su aprendizaje, participación y socialización (Saiz, 2009). En ese sentido, los apoyos se pueden ofrecer fuera del aula regular sólo como una alternativa más, y no como una opción mayoritaria; en la medida que los apoyos que suelen ofrecerse fuera del aula ordinaria pueden



ser implementados dentro de ella de manera más eficaz, creando un contexto estimulante y favorecedor para todos los alumnos que se encuentran dentro de ella (Saiz, 2009).

La importancia de ofrecer los apoyos a los estudiantes dentro del aula regular, radica en los beneficios que esto reporta para los estudiantes y para los profesionales de apoyo y profesores de aula. En este marco, el que todos los estudiantes se eduquen juntos en espacios compartidos es una estrategia que permite avanzar hacia una escuela más inclusiva, en la medida que posibilita que todos los estudiantes sean miembros de su grupo de referencia (Huguet, 2006). Por otro lado, esto favorece la autonomía de los estudiantes en cuanto la intervención en aula regular pretende proporcionar recursos y estrategias a los alumnos para que progresivamente se puedan desenvolver de manera más autónoma, dentro de lo que constituye su entorno habitual y ordinario (Huguet, 2006).

Para los profesores y profesionales de apoyo el ofrecer el apoyo dentro del aula regular también les reporta beneficios. En primer lugar, permite que los profesores conozcan mejor lo que ocurre en el grupo en general y qué es lo que necesitan sus alumnos, y por consiguiente, les permite plantearse el cómo ofrecer ayudas más pertinentes a sus necesidades. En segundo lugar, el apoyar en aula regular favorece la implicación de todo el profesorado, evitando la delegación en los especialistas. Esto, ya que cuando se apoya fuera del aula, se suele delegar en el profesional de apoyo la responsabilidad del estudiante, en la medida que los profesores confían en que allí reciben un apoyo más individualizado, desligándose de sus responsabilidades (Huguet, 2006). En este sentido, el aula regular aporta una visión más real de las dificultades que puedan presentar algunos estudiantes y además, promueve la cooperación entre distintos profesionales y aumenta la comunicación entre ellos (Huguet, 2006).

Aunque el mero hecho de apoyar en aula regular no garantiza la inclusión, el retirar a los alumnos del aula regular de manera sistemática, “no favorece actitudes de motivación, curiosidad y reto profesional entre profesores, ni promueve el cambio hacia escuelas más inclusivas” (Huguet, 2006, p. 64). En la misma línea, el hecho de que los estudiantes con más barreras de aprendizaje y participación no salgan del aula para recibir apoyos adicionales, sino que participen plenamente de la vida del aula con los apoyos que necesiten, provoca una mayor integración en el grupo de iguales y una mayor aceptación de las diferencias (Huguet, 2006). En este marco, el integrar a todos los estudiantes dentro del aula regular se reconoce

como un derecho que “no puede ser negado por la falta de adecuación de la estructura escolar, por la falta de preparación del profesorado ni por cualquier otro obstáculo externo a la escuela” (Huguet, 2006, p. 64).

Otro aspecto relevante dentro de lo que es la localización del apoyo, es que el implementar los apoyos dentro del aula regular supone la colaboración del profesor especialista con el profesor de aula. Para que esta colaboración sea efectiva resulta central que exista confianza entre ambos profesionales, que el profesional de apoyo se sienta integrado a las actividades de aula, y que exista comunicación fluida entre ellos (Huguet, 2006, pp. 93 – 97). En contraparte, la ausencia o problemas de coordinación entre profesionales repercute en la generación de resistencias en el trabajo colaborativo que realizan profesores de aula y profesionales de apoyo en el aula regular (Huguet, 2006).

Además, mediante el trabajo conjunto de profesores especialistas y docentes de aula es posible ofrecer una serie de apoyos a los alumnos, que van desde el ayudar a un alumno en particular, la entrega de ayuda y apoyos a todos los alumnos por parte del profesor especialista, a la dirección conjunta de ambos profesionales en una actividad y/o la dirección de una clase completa por parte del profesor especialista. Los primeros de ellos requieren poca coordinación entre los profesionales, mientras que los últimos representan un auténtico trabajo colaborativo, en la medida que requieren una importante coordinación y planificación de las actividades de manera previa y sistemática, y en cuanto existen intercambios temporales de roles y conducción conjunta de las actividades (Huguet, 2006, pp. 112 – 115).

*4.3.5.2.3. Temporalidad del plan.* Las sesiones deben ser regulares y continuas, de manera que el alumno pueda estructurarse mentalmente y adquiera seguridad ante las tareas. Por lo mismo, los cambios que puedan existir deben ser planificados y comunicados con anterioridad (Puigdellívol, 2007). Por otro lado, en concordancia con el concepto de traspaso progresivo de control (Onrubia et al, 2001), la entrega de apoyo al alumno puede implicar una progresiva disminución que termine en supresión, siempre y cuando el caso lo amerite (Puigdellívol, 2007). De ser así, el proceso que seguirá la entrega de estos apoyos debe ser conocido y anticipado por el estudiante (Puigdellívol, 2007).

*4.3.5.2.4. Evaluación del plan.* Un último aspecto que resulta central en la implementación de un plan de apoyo, dice relación con evaluar la funcionalidad de los servicios y apoyos que el alumno recibe (Giné, 1999). En este contexto, es imprescindible

realizar recogidas sistemáticas de información que permita supervisar y adaptar el apoyo, en caso de ser necesario (Parrilla, 2002). Esta información no se acota sólo al alumno, sino que también debe determinar la influencia que están teniendo los apoyos en las familias y en los profesionales de la escuela, así como también debe dar cuenta del grado de coordinación que existe entre los profesionales de apoyo y los docentes (Giné, 1999). En este marco, el trabajo colaborativo resulta clave no sólo en cuanto constituye un aspecto a evaluar, sino también en la medida que permite realizar un seguimiento compartido de los apoyos que recibe un estudiante. De este modo, es central la incorporación de distintos profesionales al momento de evaluar, en función de contrastar la evolución del alumno, incorporando las perspectivas de profesionales de apoyo y profesores de aula (Huguet, 2006). El seguimiento compartido, por otro lado, también implica la discusión de información obtenida de las evaluaciones con el resto del equipo directivo, así como también la realización de entrevistas a familiares o estudiantes, para efectos de incorporar sus puntos de vista con respecto a los apoyos (Huguet, 2006).

La evaluación del plan de apoyo, además, debe ir más allá de la mera adquisición de determinadas destrezas específicas por parte de los alumnos, e incluir la experiencia educativa (Parrilla, 2002). En este marco, la AARM (2004) presenta un modelo de evaluación de apoyos que implica combinar categorías de resultados, indicadores clave y medidas de evaluación. De este modo, se combinan elementos más objetivos con aspectos más subjetivos y de valoración, en función de incorporar la percepción de los mismos usuarios. Así, establecen que se deben seleccionar, en primer lugar, categorías de resultados personales que sean relevantes para la persona (pueden ser relacionadas con independencia, relaciones, participación en la escuela y comunidad, o bienestar personal). Luego, se operativizan estas categorías en indicadores clave, ajustando estos indicadores a las necesidades y características propias de la persona. Finalmente, las medidas hablan de dos elementos: la valoración personal y la evaluación funcional. La valoración personal implica el uso de datos subjetivos para evaluar el impacto del apoyo, al rescatar la naturaleza subjetiva de las experiencias vitales, y por lo que se puede realizar mediante entrevistas personales, encuestas o grupos focales. Por su parte, la evaluación funcional utiliza datos más objetivos, produciendo datos duros con instrumentos como escalas de valoración, observación, fichas médicas, etc.

El Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011), por otro lado, establece una serie de indicadores para que las escuelas reflexionen, analicen y mejoren sus procesos de aprendizaje y desarrollo desde una perspectiva inclusiva (Booth & Ainscow, 2011, p. 8). Dentro de la dimensión “Políticas Inclusivas”, y en relación al apoyo al aprendizaje y la participación, mencionan algunos indicadores: a) todas las formas de apoyo están coordinadas, b) las actividades de desarrollo profesional del personal ayudan a dar mejor respuesta a la diversidad, c) la escuela asegura que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” apoyen la inclusión. Estos indicadores y sus respectivas preguntas de reflexión se exponen en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4. Indicadores de apoyo a la diversidad del Index for Inclusion

Indicador	Preguntas asociadas al indicador
Todas las formas de apoyo son coordinadas	¿Es entendido el apoyo como todas las actividades que incrementan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de forma que se valore a todos los niños por igual? ¿Se consideran las políticas de apoyo como parte de un plan general de desarrollo de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en toda la escuela?; ¿Todas las formas de apoyo están coordinadas y adaptadas para que contribuyan al desarrollo de la escuela?; ¿Hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje?; ¿Se dirigen las políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje que pueda experimentar el alumnado?; ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto de dichos apoyos?; ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?; ¿La escuela minimiza la necesidad de apoyo individual de un adulto para apoyar el aprendizaje de los niños?; ¿El apoyo es entendido como la participación en la eliminacin de barreras al juego, aprendizaje y participación?; ¿El apoyo incluye el desarrollo de un currículum que vincule los intereses de los niños, aprovechando su experiencia?; ¿La política de apoyo es negociada y acordada con los padres?
Las actividades de desarrollo profesional ayudan a	¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz? ¿El personal explora las implicaciones de sus propias creencias y acciones discriminatorias? ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado? ¿Recibe el personal formación en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo? ¿El personal establece aulas de aprendizaje colaborativo, donde las actividades involucran tanto el trabajo individual y en grupo? ¿Hay

atender la diversidad	tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz?; ¿Explora el personal las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos en la programación de aula? ¿Todo el personal ofrece igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad?
La escuela asegura que las políticas de “NEE” apoyen la inclusión	¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”? ¿El personal es cuidadoso de no llamar a algunos niños normales lo que implica que los demás con NEE son menos de lo normal? ¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” no son un grupo homogéneo sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades? ¿El personal resiste la creciente tendencia de etiquetar a los niños? ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes? ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adicción especial a su educación? ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro? ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación? ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión? ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico? ¿Son minimizados los apoyos extraordinarios a los niños fuera de clases regulares?

Adaptado de Booth & Ainscow (2011; 2000).

Ciertamente, este nuevo modo de conceptualizar los apoyos implica cambiar el sistema de categorías basadas en los niveles de déficit de los alumnos, por una definición de los apoyos que un alumno necesita, en cuanto a su tipo e intensidad (Giné & Ruiz, 1999), y en base a sus capacidades (y no de sus limitaciones). Todo esto, con el objetivo de que los alumnos puedan enfrentar con éxito las exigencias del entorno escolar. A propósito de lo anterior, Giné & Ruiz (1999) mencionan que este es “un objetivo particularmente difícil, puesto que no se han desarrollado criterios para la valoración adecuada de los apoyos” (Giné & Ruiz, 1999, p. 115). Es en ese contexto donde comienza a tornarse relevante el producir información desde la escuela, sobre cómo se están implementando los apoyos para atender a la diversidad del alumnado. Además, considerando la importancia que tiene el mismo estudiante en la definición, planificación y progresión del plan de apoyos que recibirá (AARM, 2004), y en la evaluación de los apoyos que recibe (York et al, 1999); es que se

torna central el poder escuchar a los mismos alumnos con respecto cuáles son sus necesidades de apoyo al aprendizaje y la participación, en vista a los apoyos que actualmente reciben en la escuela.

## **5. Marco Metodológico**

### **5.1. Justificación de la Metodología y Enfoque de Investigación**

El presente estudio, considerando sus objetivos y propósitos, es de carácter exploratorio y descriptivo y se llevó a cabo empleando una metodología cualitativa. La metodología cualitativa puede ser utilizada en áreas sobre las cuales se conoce poco, y donde se busca obtener un conocimiento nuevo, permitiendo producir datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas (Pérez, 2001; Strauss & Corbin, 2002). Al considerar que las personas actúan con respecto a las cosas de acuerdo a los significados que éstas tienen para ellos, la metodología cualitativa se orienta a estudiar en profundidad casos concretos en su particularidad temporal y local, indagando y comprendiendo los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y ambientes (Flick, 2004; Pérez, 2001). De este modo, la metodología cualitativa es adecuada para “obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 21). En ese sentido, la metodología cualitativa es pertinente en la medida que el presente estudio se orientó a comprender la relación que existe entre las necesidades de apoyo al aprendizaje y la participación que manifiestan los estudiantes y las actividades de apoyo que éstos reciben en su escuela.

Como estrategia de diseño de investigación se utilizó el estudio de caso, entendido como un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Rodríguez, Gil & García, 1996). En este sentido, el estudio de caso se caracteriza principalmente por ser particularista, al centrarse en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto, lo que da como resultado una rica descripción del objeto de estudio (Rodríguez et al, 1996). En la misma línea, el estudio de caso permite conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, constituyéndose como una importante contribución al conocimiento y la construcción teórica (Rodríguez et al, 1996). Por otro lado, siguiendo la clasificación de Stake con respecto a los tipos de estudios de caso, la investigación se llevó a cabo empleando

un estudio de caso intrínseco, entendido como aquél en el cual se desea alcanzar una mejor comprensión de un caso concreto, en la medida que éste en sí mismo es de interés, y no porque sea representativo de otros casos (Stake, 1999).

Considerando que el estudio de caso se orienta al descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis preestablecidas (Rodríguez et al, 1996), es que en términos de método, este estudio se llevó a cabo de acuerdo a los lineamientos de la perspectiva teórico metodológica de la Teoría Fundamentada de Strauss & Corbin (2002). La Teoría Fundamentada enfatiza la emergencia y generación de teoría, y no la mera verificación de datos; el análisis como acción central en la investigación desde una lógica inductiva; y el establecimiento de explicaciones sobre los fenómenos sociales (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006, p. 18). En ese sentido, implica la recopilación y análisis sistemáticos de datos que permiten generar una teoría que, a partir de estos datos, sea capaz de explicar o predecir fenómenos (Strauss & Corbin, 2002). En contraparte a las teorías que derivan de una serie de conceptos basados en la experiencia o la especulación, la Teoría Fundamentada, al emerger de los datos, genera conocimientos que aumentan la comprensión de los fenómenos y que proporcionan una guía significativa para la acción (Strauss & Corbin, 2002, pp. 13-14).

En ese sentido, y en la medida que la TF permite generar una teoría que dé cuenta de la relación entre las condiciones, los procesos y las consecuencias que se generan en torno a un fenómeno en particular (Strauss & Corbin, 2002), es que se hace sumamente pertinente emplear este método, a la luz de los objetivos del presente estudio.

## **5.2. Participantes**

Este estudio se llevó a cabo en una escuela municipal de la comuna de La Florida, participante del proyecto FONDECYT en el cual se enmarca la presente investigación, la que reunía una serie de condiciones necesarias para la realización del estudio, concordantes con el diseño de estudio de caso. En este sentido, la elección de un caso debe emplear criterios como el fácil acceso al caso de interés, la existencia de procesos, programas, personas, interacciones y estructuras que se relacionen con las cuestiones de investigación y la posibilidad de establecer una buena relación con los informantes (Rodríguez et al, 1996). En directa relación con esto, y en primer lugar, el equipo directivo manifestó su interés por desarrollar una reflexión del equipo docente que les permitiera definirse como escuela,

considerando la perspectiva de la comunidad educativa. En segundo lugar, a partir de la información concerniente a rendimiento académico, promoción y otros indicadores que manejaba el equipo directivo, surgió el interés por reflexionar y evaluar el modo en que se estaban implementando los apoyos que se desarrollaban en el PIE. Finalmente, la presencia de un equipo directivo abierto a involucrarse en un proceso de indagación y generación de evidencias respecto a sus prácticas, se constituyó como otra condición central para la realización del estudio en esta escuela en particular.

Considerando tanto los objetivos como el enfoque metodológico de esta investigación, es que la selección de participantes se realizó de acuerdo a la estrategia de muestreo de selección primaria (Flick, 2004). Esta estrategia, supone incorporar al proceso de producción de información aquellos casos significativos, denominados “buenos informantes” (Flick, 2004). La elección de estos casos se realiza en base al conocimiento y experiencia que poseen en relación al objeto de estudio (Flick, 2004), y que constituye información clave para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Dentro de ese lineamiento, es que existen dos informantes clave en el marco del presente estudio: los profesionales de apoyo que se relacionen con la entrega de apoyos a los estudiantes, en el marco del Proyecto de Integración Escolar; y los estudiantes beneficiarios del PIE, es decir, quienes reciben estos apoyos.

La elección tanto de profesionales de apoyo, como de estudiantes que fueran beneficiados por el PIE, obedeció principalmente a los lineamientos establecidos por el Decreto 170 y que guían el trabajo que se realiza dentro de dicho programa. En este marco, la normativa establece que “los profesionales que se contraten deben contribuir en el desarrollo de nuevas capacidades en el establecimiento, para dar respuesta a la diversidad, incluidas las NEE” (Mineduc, 2010, p. 8). En este sentido, la legislación atribuye a estos profesionales la responsabilidad de identificar “las necesidades de apoyo que los profesores y las familias requieren para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados y se sientan valorados junto a sus compañeros” (Mineduc, 2010, p. 8). Considerando la responsabilidad que atañe al PIE en la oferta y reflexión en torno a los apoyos, es que se optó por este espacio para el desarrollo de los objetivos del estudio.

La selección de participantes se llevó a cabo empleando los siguientes criterios de inclusión:



*Profesionales de apoyo:* Desempeñar actualmente funciones ligadas a la entrega de apoyos a los estudiantes beneficiarios del PIE de la escuela, participando en los procesos de diseño, planificación y/o implementación de dichos apoyos.

*Estudiantes:* Ser actualmente beneficiario del PIE de la escuela y estar cursando segundo ciclo de enseñanza básica. La elección de este ciclo educativo obedeció, básicamente, a que los estudiantes que cursan este ciclo educativo están evolutivamente más capacitados para elaborar un discurso verbal sobre sus experiencias y necesidades.

Una vez definidos los criterios de inclusión de los participantes del estudio, comenzó la búsqueda de aquellos profesionales de apoyo que, además de cumplir los requisitos previamente mencionados, desearan participar en la investigación. Dentro de este marco, el orientador de la escuela cumplió un rol central, en la medida que ofreció una primera aproximación a estos informantes, otorgando nombres y medios para contactarlos. De este modo, se realizó el contacto con todos los individuos sugeridos por el orientador, de modo de presentar los objetivos del presente estudio y coordinar una fecha para la realización de las entrevistas, en caso de que desearan participar. Sólo uno de los contactos iniciales no fue entrevistado, debido a que no contaba con horarios disponibles para realizar la entrevista.

De este modo, finalmente se entrevistó a ocho profesionales de apoyo, que ejercían distintas funciones dentro del PIE. La composición de la muestra de dichos profesionales se explicita en la Tabla 5.1. Es importante destacar que fueron asignados nombres ficticios para efectos de resguardar la identidad de los informantes.

Tabla 5.1. Composición de la muestra de profesionales de apoyo del PIE.

<b>Nombre</b>	<b>Profesión</b>
Gastón	Educador diferencial (coordinador del PIE)
Renata	Educadora diferencial
Trinidad	Educadora diferencial
Federico	Orientador
Julieta	Fonoaudióloga
Adela	Educadora diferencial
Matilde	Educadora diferencial
Olivia	Educadora diferencial

Para la selección de estudiantes se utilizaron distintos criterios de inclusión, con el objetivo de obtener la mayor heterogeneidad posible en los informantes clave, y que de este modo la muestra estuviera más balanceada. En este contexto, se consideraron algunas

variables como género, rendimiento académico y nivel educativo. Para incorporar la variable de rendimiento académico, se accedió a las calificaciones de los estudiantes, por nivel educativo, para efectos de realizar un análisis comparativo de ellas. De este modo, se seleccionaron aquellos estudiantes que mostraban un mejor rendimiento en comparación al grupo, y a los estudiantes que se encontraban con riesgo de reprobación del curso. Es importante destacar que la selección de los estudiantes se realizó, nuevamente, con la ayuda del orientador de la escuela, quien aportó tanto en la delimitación de los criterios de inclusión, como en el contacto con los informantes.

La conjugación de todas las variables previamente mencionadas, dio como resultado una muestra de nueve estudiantes del PIE, de los cuales ocho habían sido diagnosticados con Dificultad Específicas del Aprendizaje y uno de ellos con Discapacidad Intelectual Leve. El detalle de dicha muestra se expone en la Tabla 5.2. Nuevamente, en este caso, fueron asignados nombres ficticios para efectos de resguardar el anonimato de los participantes.

Tabla 5.2. Características de la muestra de estudiantes beneficiarios del PIE.

<b>Nombre</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Rendimiento académico</b>
Jacinta	6° básico	Sin riesgo de repitencia
Salvador	6° básico	Con riesgo de repitencia
Simón	7° básico	Sin riesgo de repitencia
Clemente	8° básico	Sin riesgo de repitencia
Luciano	7° básico	Con riesgo de repitencia
Rafaela	5° básico	Sin riesgo de repitencia
Magdalena	5° básico	Con riesgo de repitencia
Martina	8° básico	Con riesgo de repitencia
Emilio	8° básico	Con riesgo de repitencia

### **5.3. Técnicas y Procedimiento de Producción de Información**

La producción de datos inició con los profesionales de apoyo del PIE, mediante una entrevista semi-estructurada, entendida como aquella en la cual existe una guía dada por preguntas más o menos abiertas, para efectos de obtener afirmaciones concretas sobre una cuestión (Flick, 2004). La entrevista a los profesionales de apoyo del PIE indagó con respecto al diseño, planificación e implementación de las actividades de apoyo al aprendizaje y la participación que el PIE ofrece a sus estudiantes. En esta línea, la entrevista se llevó a cabo en base a una estructura que contiene dos grandes temáticas: el diseño y la implementación

del plan de apoyo. En la Tabla 5.3 se presentan dichos temas, en conjunto a los subtemas y preguntas guía.

Tabla 5.3. Pauta de entrevista a profesionales de apoyo del PIE.

<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>	<b>Preguntas guía</b>
Diseño del plan de apoyo	Destinatarios de los apoyos	¿Quiénes reciben apoyo en la escuela? ¿Cómo se determina quién necesita apoyo? ¿Quiénes participan en esta determinación?
	Tipos de apoyo	¿Cómo se determina qué tipo de apoyo necesitan los estudiantes? ¿Quién determina esto? ¿Qué actividades de apoyo al aprendizaje ofrece la escuela a los estudiantes? ¿Qué actividades de apoyo a la participación ofrece la escuela a los estudiantes?
Implementación del plan de apoyo	Localización	¿Dónde se implementan las actividades de apoyo?
	Responsables	¿Quiénes otorgan los apoyos a los estudiantes? ¿Quiénes participan en la entrega de apoyo?
	Evaluación del plan de apoyo	¿Cómo se evalúan los apoyos? ¿Quiénes participan de este proceso? ¿Cómo se utiliza esta información?

Es importante destacar que la información obtenida durante estas entrevistas orientó la elaboración de la pauta temática de las entrevistas para los estudiantes. Por ello, se realizó una primera aproximación, en términos de análisis, a estas entrevistas de manera previa a la producción de información con estudiantes.

Posteriormente, se inició la producción de información con los estudiantes, mediante entrevistas en profundidad. Esta modalidad de entrevista se define como “los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Canales, 2006, p. 223). La elección de este tipo de entrevista para producir información con los estudiantes, obedece a dos elementos: los objetivos de investigación y la composición de la muestra. Así, considerando el objetivo de esta investigación, la entrevista en profundidad es pertinente en la medida que permite producir información con respecto a “las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan” (Canales, 2006, p. 220). Por otro lado, la entrevista en profundidad utiliza un guión de temas para guiar la producción de información, que es

“altamente flexible y adaptable a las características mismas de los entrevistados” (Canales, 2006, p. 244). En ese sentido, considerando la heterogeneidad de los estudiantes que se ven beneficiados por el PIE, es que el poder adaptar los temas a tratar en la entrevista según la realidad de cada estudiante, es sumamente relevante. De este modo, permite indagar en cada caso en particular con respecto a cómo valoran las actividades de apoyo que la escuela le ofrece o no, y qué necesidades de apoyo se desprenden de sus propias necesidades y características.

Por otro lado, y considerando que la entrevista se realizó con niños, se decidió emplear el dibujo como elemento de apoyo, en la medida que es una técnica adecuada para iniciar la entrevista con niños, ya que es percibida como una actividad entretenida y poco amenazante (Gollop, 2010; Rollins, 2005). Además, el dibujo es una herramienta comunicativa útil para que los niños expresen sus experiencias en relación a alguna temática determinada (Rollins, 2005).

De este modo, las entrevistas en profundidad se iniciaron con la consigna “dibújame una clase en la que hayas sentido que aprendiste mucho y te hayas sentido valorado por tus compañeros y profesores”, y “ahora dibújame una clase donde sientas que no aprendiste mucho, y donde te hayas sentido poco valorado”. A medida que el niño realizaba su dibujo, se formularon algunas preguntas, de acuerdo a lo narrado por él, y que se desprendieron de la pauta temática indicada en la Tabla 5.4.

Tabla 5.4. Pauta de entrevista en profundidad para estudiantes.

<b>Escenario positivo (+)</b>	
<b>Consigna generadora: “Dibújame una clase donde hayas aprendido mucho y donde te hayas sentido valorado por tus compañeros y profesores”</b>	
<b>Tema</b>	<b>Preguntas guía</b>
Aspectos generales de la clase	¿Qué pasó en esa clase? ¿Qué hiciste en esa clase? ¿Quiénes estaban en esa clase? ¿Dónde estaban? ¿Qué estabas aprendiendo?
Valoración de apoyo al aprendizaje	¿Por qué crees que aprendiste tanto? ¿Cómo te diste cuenta que aprendiste mucho? ¿Qué hizo el profesor para que aprendieras tanto? ¿Por qué crees que lo hizo? ¿Por qué sientes que fue importante que el profesor hiciera eso? ¿Tus compañeros te ayudaron a aprender?
Valoración de apoyo a la participación	¿Por qué te sentiste tan valorado? ¿Te sentiste escuchado? ¿Pidieron tu opinión? ¿Te sentiste parte del grupo? ¿Qué hizo el profesor? ¿Qué hicieron tus compañeros?
Valoración general de la clase	¿Por qué esta clase fue distinta a las demás? ¿Crees que tus compañeros aprendieron lo mismo que tú? ¿Crees que tus compañeros se sintieron igual que tú?

<b>Escenario negativo (-)</b>	
<b>Consigna generadora:</b> “ <i>Ahora, quiero que me dibujes una clase donde te haya costado mucho aprender y en la cual te hayas sentido mal o poco valorado</i> ”	
<b>Tema</b>	<b>Preguntas guía</b>
Aspectos generales de la clase	¿Qué pasó en esa clase? ¿Qué hiciste en esa clase? ¿Quiénes estaban en esa clase? ¿Dónde estaban? ¿Qué estabas aprendiendo?
Necesidades de apoyo al aprendizaje	¿Por qué crees que no aprendiste? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Tu profesor hizo algo que no te gustó? ¿Qué debería haber pasado para que sí hubieras aprendido mucho? ¿Qué debería haber hecho tu profesor para que aprendieras? ¿Por qué crees que así habrías aprendido mejor? ¿Qué diferencia esta clase de aquellas donde aprendiste mucho?
Necesidades de apoyo a la participación	¿Por qué te sentiste poco valorado? ¿Qué debería haber hecho tu profesor para que te sintieras valorado? ¿Por qué crees que de este modo te hubieras sentido mejor?
Valoración general de la clase	¿Por qué esta clase fue distinta a las demás? ¿Crees que tus compañeros se sintieron igual que tú?
<b>Comparación de escenarios</b>	
¿Cuál de los dos tipos de clase pasa más seguido? ¿Cómo deberían ser todas las clases para que tú siempre aprendas y te sientas bien? ¿Crees que tus compañeros aprenderían mejor y se sentirían más valorados también? ¿Por qué?	
<b>Otras preguntas de profundización</b>	
¿Por qué estás en el PIE? ¿Para qué sirve? ¿Por qué lo necesitas? ¿Te gusta estar en el PIE? ¿Hay algo que no te guste?	

#### **5.4. Análisis de Datos**

El análisis de los datos provenientes de las entrevistas, se realizó según los lineamientos de la Teoría Fundamentada, y en concreto, siguiendo los pasos de la codificación abierta. Esta codificación se define como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 2002, p. 110). La codificación abierta se realizó tanto para analizar las entrevistas de los profesionales de apoyo (objetivo específico n°1), como para las entrevistas de los estudiantes (objetivos específicos n° 2 y 3). Ambos procedimientos se describen a continuación.

**Codificación abierta – Objetivo específico n° 1:** Una vez transcritas las entrevistas realizadas a los profesionales de apoyo del PIE, se realizó una lectura de éstas con el objetivo de obtener una primera aproximación a los conceptos recurrentes y significativos. Posteriormente, se inició la codificación abierta, empleando el programa computacional

Atlas.ti, y cuyo proceso se puede describir en torno a cinco fases de análisis: generación de códigos in vivo, generación de familias de códigos in vivo, generación de temas y subtemas, generación de subcategorías y, finalmente, la generación de categorías.

En primer lugar, se realizó la identificación de aquellas citas más relevantes, a la luz del objetivo nº1 del estudio, asignándoles códigos in vivo, entendidos como aquellas etiquetas cuyo nombre proviene del lenguaje empleado por los entrevistados (Strauss & Corbin, 2002). Este procedimiento generó un total de 398 códigos in vivo. En segundo lugar, se realizó un análisis más minucioso de estos códigos, que permitió identificar ciertas similitudes y diferencias, según el objeto al que se refieran. Así, por ejemplo, varios códigos in vivo se referían a la utilidad que significa para la escuela la evaluación del apoyo, y por consiguiente, estos códigos in vivo fueron agrupados bajo una misma familia de códigos. Además, esta familia de códigos fue nombrada según el contenido de sus códigos y de acuerdo a lo que establecieron los entrevistados, de tal forma que en este ejemplo, la familia de códigos recibió el nombre de “La información obtenida de la evaluación del apoyo al aprendizaje es útil para la escuela”. Esto se realizó con todos los códigos in vivo que tuvieran similitudes, lo que dio como resultado 51 familias de códigos in vivo.

Luego, nuevamente se realizó un análisis de estas familias de códigos, para efectos de agruparlas según conceptos de orden más elevado. Esto dio como resultado los siguientes temas bajo los cuales se agruparon las familias de códigos in vivo: apoyo al aprendizaje, apoyo a la participación, concepto de apoyo en general, temporalidad del plan de apoyo, diagnóstico de los estudiantes del PIE, destinatario del apoyo, evaluación del apoyo, rol de las familias en el apoyo a los estudiantes, localización del apoyo, trabajo colaborativo y enseñanza compartida dentro del aula. Cada una de estas temáticas comenzó a ser descrita, de acuerdo a las familias de códigos y códigos in vivo que las componen. Esta descripción permitió, a su vez, redefinir la composición de cada familia de códigos, los nombres asignados a cada familia, reubicar algunos códigos in vivo y finalmente, descomponer cada temática en subtemáticas. El resultado de este procedimiento se explicita en la Tabla 5.5, en la cual se exponen las temáticas generadas y las subtemáticas. Es importante destacar que las temáticas se definieron en términos conceptuales, mientras que las subtemáticas adquirieron su nombre de acuerdo al mismo discurso de los entrevistados.

Tabla 5.5. Descripción de temáticas y subtemáticas generadas en el análisis de las entrevistas a los profesionales de apoyo del PIE.

Temática	Subtemáticas
La discrepancia entre el destinatario ideal y el real	<p>Los estudiantes de la escuela requieren apoyo por sus carencias familiares y sociales.</p> <p>Los estudiantes del PIE requieren apoyo por sus diagnósticos.</p> <p>Los estudiantes del PIE requieren apoyo porque tienen problemas conductuales y afectivos.</p> <p>Hay muchos niños que requieren apoyo pero quedan fuera del PIE.</p> <p>El apoyo a los niños que están fuera del PIE es más general y espontáneo.</p> <p>Las estrategias que se utilizan con los estudiantes del PIE debiesen servir para todos.</p>
El concepto de apoyo al aprendizaje de los profesionales de apoyo.	
La detección de estudiantes que requieren apoyo del PIE	<p>Los profesores de aula realizan derivaciones de estudiantes.</p> <p>Los especialistas aplican instrumentos diagnósticos.</p> <p>Las educadoras del PIE realizan una evaluación psicopedagógica de los estudiantes.</p>
Diseño del Plan Educativo Individual	<p>El diseño del PEI contempla el establecimiento de objetivos de aprendizaje.</p> <p>Para apoyar el aprendizaje se utilizan recursos didácticos y metodologías de enseñanza distintas</p>
Los responsables de otorgar el apoyo al aprendizaje	<p>Los principales responsables de apoyar el aprendizaje son los profesionales de apoyo y las educadoras diferenciales.</p> <p>Es importante que los padres apoyen a sus hijos.</p> <p>La coordinación entre estamentos debe mejorar.</p> <p>Los profesores no asumen la responsabilidad de que los estudiantes del PIE aprendan.</p> <p>Los apoderados de los estudiantes no se acercan a la escuela.</p> <p>El equipo PIE no está integrado en la escuela.</p>
La localización del apoyo al aprendizaje	<p>El apoyo al aprendizaje se puede desarrollar en el aula regular o en el aula de recursos.</p> <p>Empleamos varios criterios para determinar si apoyamos en aula regular o en aula de recursos.</p> <p>En el aula regular los apoyos se desarrollan mediante enseñanza compartida.</p> <p>Me gusta trabajar en aula regular.</p> <p>Me gusta trabajar en aula de recursos.</p> <p>El apoyo al aprendizaje se puede desarrollar en aulas especializadas.</p> <p>El apoyo al aprendizaje se puede desarrollar en instituciones externas.</p>
Temporalidad del plan de apoyo al aprendizaje.	<p>El decreto 170 establece que los estudiantes del PIE deben recibir apoyo por dos años.</p> <p>Se realiza un seguimiento a los estudiantes dados de alta del PIE.</p>
Evaluación del plan de apoyo al aprendizaje	<p>Los apoyos se evalúan periódicamente y en base a resultados de aprendizaje.</p> <p>Los profesionales de apoyo evalúan los apoyos.</p> <p>La información obtenida de la evaluación del apoyo al aprendizaje es útil para la escuela.</p>

	<p>La información obtenida de la evaluación de los apoyos permite determinar la efectividad del trabajo realizado.</p> <p>La información obtenida de la evaluación de los apoyos permite tomar decisiones.</p> <p>Evaluar los apoyos permite socializar la información.</p> <p>La evaluación de los apoyos podría mejorar</p>
El concepto de apoyo a la participación de los profesionales de apoyo	
Las formas en que la escuela apoya la participación de los estudiantes	<p>El apoyo a la participación implica acoger afectivamente a los niños.</p> <p>Para apoyar la participación les damos el mismo trato a todos los estudiantes.</p> <p>Para apoyar la participación promovemos el diálogo con los niños.</p> <p>Ofrecemos instancias diversas para que exista participación en la escuela.</p> <p>Falta apoyar aún más la participación</p>

Finalmente, las temáticas generadas se agruparon nuevamente, lo que dio como resultado tres grandes categorías de análisis: apoyo en general, apoyo al aprendizaje y apoyo a la participación. El apoyo en general contempla los conceptos que tienen los entrevistados sobre el apoyo en términos amplios, así como también la percepción que tienen con respecto al destinatario del apoyo, ya que este destinatario se percibe en términos generales de apoyo. Por otro lado, el apoyo al aprendizaje contempla el concepto de apoyo al aprendizaje, así como también todos aquellos temas que componen el plan de apoyo. En ese sentido, se generó una nueva subcategoría, denominada “el establecimiento de un plan de apoyo al aprendizaje” y bajo la cual se agrupan las temáticas de detección de estudiantes que requieren apoyo del PIE, diseño del plan educativo individual, los responsables de otorgar el apoyo al aprendizaje, la localización del apoyo al aprendizaje, temporalidad del apoyo y evaluación del plan de apoyo al aprendizaje. Finalmente, la categoría de apoyo a la participación, incluye el concepto que tienen los entrevistados de apoyo a la participación y las formas en que la escuela apoya la participación de los estudiantes, de acuerdo a los entrevistados.

**Codificación abierta – Objetivos específicos n° 2 y 3:** Luego de transcribir las entrevistas de los estudiantes, al igual que en el caso de las entrevistas con los profesionales de apoyo, se realizó una primera aproximación a los conceptos recurrentes y significativos presentes en el discurso de los estudiantes. Luego, inició la codificación abierta, empleando el programa computacional Atlas.ti, y cuyo proceso también se puede asociar a cinco fases: creación de códigos en vivo, generación de familias de códigos, generación de temas y



subtemas, generación de subcategorías y, finalmente, la generación de categorías. Estos códigos en vivo fueron agrupados en familias de códigos, para efectos de facilitar el manejo de datos. Cada familia de códigos se compuso de códigos en vivo que se refirieran al mismo aspecto. Por ejemplo, varios códigos en vivo apuntaban a la percepción de los entrevistados de que los estudiantes del PIE poseían malas calificaciones. Por consiguiente, se generó la familia de códigos cuyo nombre asignado fue “Integración es para los que tenemos malas notas”. El mismo procedimiento fue realizado para los demás códigos en vivo, generando un total de 36 familias de códigos en vivo.

Luego, un nuevo análisis de las familias de código permitió identificar conceptos más abstractos en los cuales podían agruparse dichas familias. En este sentido, varias familias apuntaban a las mismas temáticas, y por consiguiente, fueron agrupadas según éstas. Dichas temáticas corresponden a: importancia de los pares para el aprendizaje, estar en integración, localización del apoyo, importancia de aprender en un ambiente disciplinado, importancia de aprender en clases entretenidas, importancia de que profesores sepan explicar, relación interpersonal con el profesor, rol del profesor en la participación y la importancia de los pares para la participación. Al describir cada temática, en base a los códigos en vivo que las componían, se pudo enriquecer la composición de las temáticas, pudiendo reagrupar algunos códigos, redefinir algunos temas o desglosar temáticas en subtemas. De este modo, algunos de los temas iniciales se unieron a otros, y algunos de ellos fueron subdivididos. El resultado de este procedimiento se detalla en la Tabla 5.6, en la cual se exponen las temáticas generadas en el análisis y las subtemáticas que componen a algunas de ellas. Nuevamente los temas más generales se exponen en términos conceptuales, mientras que los subtemas mantienen su título original, es decir, continúan empleando el discurso de los entrevistados.

Tabla 5.6. Descripción de temas y subtemas del análisis realizado a entrevistas de estudiantes.

Temática	Subtemática
Relación interpersonal con el profesor	Un profesor que se preocupa me ayuda a motivarme en clases Un profesor que se preocupa es un profesor que me da confianza Un profesor que se preocupa le importa mi disciplina Me importa que mi profesor me trate de forma justa Me gusta sentir que mis profesores esperan mucho de mí Me gusta aprender con profesores relajados y buena onda
Metodología del profesor	Me gusta aprender en clases entretenidas Me gusta aprender en un ambiente ordenado Mis profesores que saben explicar organizan bien la clase Mis profesores me explican bien cuando respetan mis ritmos de aprendizaje Mis profesores que saben explicar usan distintas estrategias para que yo entienda

Los pares como fuente de apoyo al aprendizaje	
La localización del apoyo	Me gusta aprender en el aula de recursos Prefiero aprender en el aula regular
La importancia de los pares en la participación de los estudiantes	
Pertenecer a integración	Nosotros somos distintos a los demás Mis compañeros me molestan por estar en integración
La importancia de los profesores en la participación de los estudiantes.	

Finalmente, estos temas fueron agrupados nuevamente en grupos de orden superior, dando como resultado dos grandes categorías de análisis y que responden a los objetivos específicos 2 y 3: necesidades de apoyo al aprendizaje y necesidades de apoyo a la participación. La primera de estas categorías, entonces, incluye las subcategorías de relación interpersonal con el profesor, metodología del profesor, los pares como fuente de apoyo al aprendizaje y localización del apoyo. Por su parte, la segunda categoría incluye la importancia de los pares en la participación, el pertenecer a integración y la importancia de los profesores en la participación de los estudiantes.

### **5.5. Consideraciones Éticas**

Todos los participantes fueron informados con respecto a los objetivos del estudio, sus implicancias y la utilización de los resultados obtenidos, y se les solicitó que manifestaran su consentimiento de participar en éste, mediante un formulario diseñado para estos efectos. En el caso de los estudiantes, al ser menores de edad, este documento fue firmado por ellos y por sus padres y/o apoderados.

Finalmente, tal como se mencionó con anterioridad, para todos los efectos de difusión y comunicación de los resultados obtenidos, se utilizarán nombres ficticios para efectos de resguardar la confidencialidad e identidad de los participantes.

## 6. Resultados

### 6.1. El Apoyo al Aprendizaje y Participación desde la Perspectiva de los Profesionales de Apoyo

La información provista por los profesionales de apoyo del PIE con respecto al apoyo al aprendizaje y la participación que actualmente la escuela ofrece a sus estudiantes, se presenta en tres grandes categorías: el apoyo en general, el apoyo al aprendizaje y finalmente, el apoyo a la participación.

#### 6.1.1. El Apoyo en General

Este primer apartado, dentro de lo que son los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los profesionales de apoyo, dice relación con el concepto que poseen del apoyo en términos generales. En este contexto, esta sección se organiza en torno a dos aspectos: el concepto que tienen los entrevistados del apoyo, y la percepción que tienen con respecto a quiénes son los beneficiarios de este apoyo más genérico.

Como una primera aproximación a la temática de apoyo con los entrevistados, se indagó con respecto al concepto que éstos tienen sobre el apoyo propiamente tal, desde una perspectiva más general. Si bien uno de los entrevistados caracterizó el apoyo desde su transversalidad y generalidad, la mayoría de ellos aludió a la dimensión del aprendizaje al momento de definir qué es el apoyo. Ahora bien, en la conceptualización del apoyo es posible observar dos elementos centrales: las acciones que se llevan a cabo para apoyar al estudiante y los objetivos que persiguen dichas acciones, es decir, la finalidad del apoyo.

En términos generales, las acciones que constituyen el apoyo dicen relación con la generación de instancias en las cuales se ofrezcan ayudas al estudiante. Dichas ayudas tienen como foco el desarrollo de habilidades de corte académico, y por consiguiente, una acción inherente al apoyo corresponde al reforzamiento de contenidos curriculares. Este reforzamiento se entiende como la realización de actividades extraordinarias para que los estudiantes desarrollen habilidades, especialmente en aquellas asignaturas en las cuales presentan rendimientos más bajos:

“yo igual tengo que ver cómo ir afianzando habilidades (...) hay otros niños que necesitan más que nada como un apoyo de... el ramo en el que está que a veces le cuesta un poco y vamos buscando ahí alternativas como para poder sacar más notas, en el ramo en el que estamos o que si tienen alguna prueba, reforcemos algo”

(Trinidad).

Este reforzamiento, si bien tiene como objetivo el desarrollo de habilidades en determinadas asignaturas, está orientado también a las exigencias gubernamentales, en cuanto a los aprendizajes que deben consolidar los estudiantes. En palabras de Gastón:

“[El apoyo] es como brindarle al alumno ciertas facilidades para que puedan cumplir con un cierto requerimiento del currículum, tanto en el área de Lenguaje y Matemáticas” (Gastón).

En la misma línea, otros entrevistados mencionan que los objetivos de aprendizaje a trabajar mediante el apoyo se consolidan en el establecimiento de metas de aprendizaje. En este contexto, cada habilidad a desarrollar por el estudiante se concreta en metas, y por consiguiente, el apoyo se configura en torno a éstas:

“[El apoyo es] como generar las instancias, para que se logre el objetivo que se quiere trabajar, las habilidades pa’ que se desarrollen, como buscar todos los mecanismos posibles, para que pueda alcanzar la meta que le ponemos a los niños” (Matilde).

En directa relación con lo anterior, el apoyo se asocia a metas de aprendizaje, que se establecen en base a evaluaciones. Dichas evaluaciones permiten establecer qué contenidos y/o asignaturas requieren apoyo, en términos de puntajes obtenidos por los estudiantes. En este sentido, un bajo puntaje se interpreta como requerimiento de apoyo:

“se hace la evaluación y dependiendo de lo que esté como más bajo el niño, de las dificultades de cada uno, a partir de esas necesidades, se van haciendo actividades, se hacen los objetivos generales, específicos” (Julieta).

Ahora bien, estas acciones que constituyen lo propio del apoyo, a pesar de que se orientan al desarrollo de habilidades y logro de metas de aprendizaje, operan bajo la premisa de que los estudiantes tienen necesidades y carencias. Por lo mismo, el apoyo se constituye en torno a estas necesidades, a tal punto que, de acuerdo a Federico, el apoyo ofrecido es indisoluble de las carencias y necesidades que originan el requerimiento de apoyo:

“el apoyo va unido a las necesidades siempre, o sea, tú no puedes ofrecer un apoyo que no tenga presente la carencia, la necesidad o el interés por avanzar hacia una meta que tú elijas, o sea externa o sea solicitada por el individuo (...) Pero esencialmente tienen que ver con las necesidades del individuo a apoyar” (Federico).

El mismo entrevistado añade que dichas necesidades, aunque dependen principalmente de los requerimientos del estudiante, también se vinculan con las necesidades

que puedan originarse desde las familias, desde la escuela o desde el gobierno. Por consiguiente, el apoyo tomará forma en la medida que se oriente a satisfacer necesidades de distinto orden:

“ahí tení varios tipos de apoyo desde el individuo, desde las necesidades de la escuela en este caso o desde las necesidades familiares o desde las necesidades gubernamentales en el caso de los aprendizajes que se requieren también” (Federico).

En este sentido, los entrevistados aseguran que el objetivo que persigue el apoyo es la satisfacción de estas necesidades y carencias, y por consiguiente, la superación de las dificultades que manifiestan los estudiantes. Julieta establece:

“se van llevando a cabo actividades cuyo objetivo sea en el fondo ayudar a superar las dificultades [de los niños]” (Julieta).

Tomando en consideración la visión de carencia que existe tras el apoyo, sumado al objetivo que persiguen las distintas ayudas ofrecidas para el desarrollo de habilidades y de aprendizajes, es que en reiteradas ocasiones el apoyo en la escuela se orienta al logro de metas de aprendizaje exigidas desde el Ministerio de Educación. En este contexto, algunos entrevistados aludieron a aquellos apoyos que se desarrollaron en ciertos cursos de la escuela, y cuyo objetivo fue el de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, en función de mejorar los puntajes obtenidos en el SIMCE:

“por ejemplo en el segundo [básico], hay un caso donde el curso es súper numeroso y tiene una diversidad de dificultades importantes (...) igual la escuela en sí, igual también está preocupada por el tema del SIMCE, porque este año los segundos dan el SIMCE, entonces, [esperan] resultados” (Olivia).

Un último aspecto que mencionaron los entrevistados, al momento de definir qué es el apoyo, es la percepción del apoyo desde la asistencialidad. En este contexto, algunos entrevistados aseguran que el apoyo, si bien se orienta al desarrollo de habilidades de los estudiantes que así lo requieren, no debe entenderse como una relación de dependencia entre el educador y el estudiante. Esta idea surge de lo que los entrevistados observan y que se refiere a una excesiva dependencia de los estudiantes, quienes no se responsabilizan de su propio proceso de aprendizaje:

“bueno acá [en la escuela] muchas veces confunden el concepto de apoyo más como con la asistencia de los niños, incluso los niños también yo siento que de pronto confunden eso (...) porque de pronto ellos [estudiantes] como que quitan un poco

también su responsabilidad frente a las cosas cuando sienten que hay alguien que está detrás dándoles apoyo” (Matilde).

**6.1.1.1. La discrepancia entre el destinatario real y el ideal.** Dentro de lo que es el concepto que tienen los entrevistados del apoyo, se observa también la percepción que tienen con respecto a quién necesita este apoyo, es decir, quién es el destinatario. Siguiendo lo establecido por los profesionales de apoyo, este apartado desarrolla los siguientes aspectos: la percepción de que existe un destinatario ideal y uno real del apoyo, y las razones por las cuales los entrevistados consideran que dichos destinatarios requieren apoyo; la percepción de que existe un grupo importante de estudiantes que no recibe apoyo en la escuela; la consideración de que los estudiantes que quedan fuera del PIE requieren apoyos más generales y espontáneos; y finalmente, la idea de que los apoyos debiesen ser universales.

Los entrevistados, a lo largo de su discurso, mencionan reiteradamente que existen estudiantes que actualmente reciben apoyo, así como también existen otros estudiantes que no reciben dicho apoyo, pero que debiesen ser beneficiarios de éste. En este sentido, para los entrevistados existe un beneficiario real de los apoyos, y un beneficiario ideal de éstos.

El beneficiario o destinatario real, entonces, son los estudiantes que han recibido o reciben apoyo en la escuela, principalmente mediante el PIE. De este modo, este destinatario está constituido básicamente por estudiantes que actualmente pertenecen al programa, o que pertenecieron a éste en algún momento. En contraparte, el destinatario ideal son todos aquellos estudiantes que, poseyendo diversas necesidades, no reciben apoyo sistemático o planificado dentro de la escuela, fundamentalmente por no pertenecer al PIE.

Independientemente de si los estudiantes pertenecen a un grupo u otro, los entrevistados indican una serie de características que los harían requerir un apoyo por parte de la escuela, que dé respuesta a sus necesidades diversas. En este marco, establecen algunas características comunes a todos los estudiantes de la escuela, y en particular, sus carencias sociales y familiares. Por otro lado, mencionan particularidades de los estudiantes del PIE, como sus diagnósticos y problemas conductuales y afectivos. Estas particularidades, a su vez, se traducen en necesidades más específicas que requieren, por consiguiente, un apoyo más específico. Tanto las características comunes del alumnado de la escuela, como las particulares de los estudiantes beneficiarios del PIE, que se traducen en necesidades que requieren apoyo en la escuela, se describen en los siguientes apartados.

**6.1.1.1.1. Los estudiantes de la escuela requieren apoyo por sus carencias familiares y sociales.** Tal como se mencionó al inicio de este apartado, en el discurso de los entrevistados se tensiona la idea de que existe un destinatario real, que recibe apoyo en la escuela; y uno ideal, que no se ve beneficiado por este apoyo. En este marco, al indagar con respecto a quiénes debieran recibir apoyo, la mayoría de los profesores refieren que todos los estudiantes del colegio debiesen ser destinatarios de apoyo, en algún momento. Sin embargo, esta idea de apoyo generalizado y universal se vincula a las características de los estudiantes de esta institución en particular, entendidas en este caso, como carencias.

De este modo, los entrevistados establecen que todos los estudiantes de la escuela debiesen recibir apoyo dadas sus carencias familiares y sociales. Estas carencias se ligan, en gran medida, a la realidad sociocultural y económica que existe en los hogares de los estudiantes de la escuela. En este sentido, la necesidad de apoyo de los estudiantes se desprendería de aspectos como la pobreza, el alto Índice de Vulnerabilidad Escolar y constituciones familiares heterodoxas. Estas características, en conjunto, repercutirían de manera negativa en los niños, tanto en términos sociales y/o afectivos, como académicos.

En primer lugar, la realidad sociocultural y económica de las familias de los estudiantes afectaría de manera negativa en términos afectivos o sociales a los niños. En este sentido, los entrevistados se refieren a las constituciones poco convencionales de muchas familias, que se desprenderían de situaciones de abandono, tal como menciona Trinidad:

“aquí hay como harta variedad en términos de niños abandonados o que solamente están con la mamá o que una tercera persona se hizo cargo, la abuelita, los padrinos” (Trinidad).

Esta constitución familiar se traduciría en que los estudiantes no reciben apoyo afectivo por parte de sus padres y/o apoderados, de acuerdo a los entrevistados. En este sentido, los estudiantes no contarían con figuras parentales que les orienten o que establezcan normas de convivencia. Este último aspecto, según Adela, se refleja en la forma que tienen los estudiantes para relacionarse dentro de la escuela:

“Que echen garabatos, se maltraten verbalmente encima de uno, y el profe que está a cargo no pare, no se detenga, estamos, ahí están nuestros futuros ciudadanos, ¿te fijas? Porque tenemos niños, como te contaba anteriormente, con muchas carencias, no hay contención en casa, no hay nadie que les diga pa’ dónde ir” (Adela).

A su vez, esta ausencia de apoyo afectivo en sus hogares, determinaría que los

estudiantes se vean expuestos a situaciones de vulnerabilidad social, como el embarazo adolescente:

“familias mono parentales, familias con ausencias increíbles, o sea, ejemplo, tengo una alumna en el sexto A que [tiene] ambos padres presos y quedó embarazada” (Adela).

Por otro lado, los entrevistados establecen que las carencias familiares y sociales de los estudiantes determinan de manera importante sus logros académicos. En este sentido, atribuyen ciertas necesidades de los estudiantes, en términos académicos, a la realidad que viven dentro de sus hogares, y en concreto, a ciertas características personales de los estudiantes que se desencadenan por sus contextos de origen. Estos factores personales se explicitan en el siguiente fragmento, en el cual Federico detalla cómo éstos determinarían necesidades de apoyo en los estudiantes de la escuela.

“ya sea por el nivel de madurez o por el nivel de comportamiento o por el nivel de estrato social a veces o por el nivel familiar, aparecen ciertas carencias que requieren de apoyo porque son las condiciones necesarias para el aprendizaje (...) no tiene que ver específicamente con el tema cognitivo o memorístico, sino que también a condicionantes personales, sociales, afectivas, familiares que en el todo aparecen siempre situaciones que requieren de apoyo” (Federico).

Las necesidades en términos académicos a los cuales hacen referencia los entrevistados es básicamente la comprensión lectora que alcanzan los estudiantes de la escuela. Así, para ellos los niveles de comprensión lectora que existen dentro de la escuela son bastante bajos, motivo por el cual este aspecto se constituye como una necesidad en los estudiantes. Más aún, varios de ellos la consideran una necesidad de primer orden en la escuela, tal como expone Trinidad a continuación:

“ahí como que siento que siento que está el déficit que hay en general en los niños, el tema de la lectura, la comprensión...” (Trinidad).

En este marco, al existir mayores necesidades de los estudiantes en comprensión lectora, y la luz de la importancia que le asigna la escuela a este aspecto, los apoyos se han focalizado en gran medida a la obtención de logros en comprensión lectora. Es así como varios entrevistados mencionan la realización de apoyos especiales y extraordinarios en aquellos cursos en los cuales observan mayores dificultades asociadas a la lectura. Estos apoyos, en este caso, se entienden como una mayor dotación de especialistas dentro del aula,



para efectos de lograr el objetivo de lectura esperado. Olivia relata, en el siguiente fragmento, por qué el segundo año básico debió recibir este tipo de apoyo extraordinario:

“Porque, como te decía es un curso con necesidades importantes y con muchos, y pero, muchos, muchos, muchos alumnos con muchas necesidades (...) y se establecieron de alguna manera que, para que pasaran a tercero tenían que pasar todos los niños leyendo, entonces por eso se centraron harto en ese, en ese segundo” (Olivia).

Ahora bien, este apoyo focalizado en el desarrollo de la comprensión lectora se provee a todos los estudiantes, incluyendo los que no se encuentran en el PIE. Esto obedece a la idea de que estos estudiantes, si bien no poseen un diagnóstico que les permita ingresar al PIE, presentan necesidades en el ámbito de lectura que requieren de una respuesta pedagógica específica, tal como relata Federico:

“Aparece otro apoyo que asume a los niños que tienen dificultades o requieren de apoyo específico pedagógico, pero que no necesariamente tienen un diagnóstico que los hace estar en Integración, pero sí igual tienen un proceso que no logran desarrollar” (Federico).

Considerando el impacto que tienen las carencias familiares y sociales en el rendimiento académico de los estudiantes, así como también el rol que juega la escuela en términos del aprendizaje de los estudiantes, es que los entrevistados consideran que la escuela se constituye como un agente clave en la satisfacción de estas necesidades. Empero, tal como menciona Adela en el siguiente fragmento, predomina en los entrevistados la idea de que la escuela podrá satisfacer las necesidades de sólo algunos estudiantes, no así de la totalidad de quienes las manifiestan:

“entonces ahí nos compete un rol importante [como escuela]...yo no sé si va a ser decidor, pero vamos a rescatar a un porcentaje [de estudiantes]” (Adela)

Hasta el momento, este apartado se ha orientado a desarrollar las conjeturas que los entrevistados realizan en torno a por qué los estudiantes, pertenezcan o no al PIE, tienen necesidades que requieren de apoyo. Empero, algunos profesionales de apoyo amplían la percepción de destinatario de apoyo, incluyéndose a ellos mismos como actores que debiesen recibir apoyo de la comunidad educativa, como una forma de alinearse con los mismos objetivos:

“de alguna manera igual nosotros como profesores también necesitamos apoyo,

apoyo de la familia, yo creo que como comunidad educativa hay que remar para el mismo lado digo yo” (Olivia).

Finalmente, en la misma línea, los entrevistados mencionan la necesidad de apoyo entre los mismos profesionales que trabajan al interior de la institución. Esto no sólo los beneficiaría a ellos como profesionales de apoyo, sino que también permitiría ofrecer mejores apoyos a los estudiantes de la escuela:

“Pero creo que en general todos debiésemos tener el constante o permanente apoyo entre nosotros, como profesores, especialistas, como trabajo conjunto y que se transmita el apoyo a los niños po” (Matilde).

**6.1.1.1.2. Los estudiantes del PIE requieren apoyo por sus diagnósticos.** Si bien los entrevistados aluden a características comunes del alumnado, que los harían requerir apoyo en la escuela, también establecen algunas particularidades de los estudiantes del PIE, que los harían requerir un apoyo más específico dentro de la escuela. En este sentido, en primer lugar aluden a sus diagnósticos. En concreto, los entrevistados se refieren a las necesidades que se desprenden de dichos diagnósticos, y que suelen ser agrupadas dentro del concepto de necesidades educativas especiales. Esto se puede observar en el siguiente fragmento:

“[Quienes requieren apoyo son] los niños con trastorno del lenguaje, aprendizaje, con deficiencia mental leve, no sé, yo acá veo sólo niños con “T.E.L.”, pero también hay una niña con Síndrome de Down, que también está con el equipo. Y eso, aprendizaje, lenguaje, déficit mental, déficit intelectual, hiperactividad, creo que también hay” (Julieta).

Estos diagnósticos son relevantes en la medida que determinan quienes recibirán el apoyo del programa de integración. Esto se debe, fundamentalmente, a los lineamientos del Decreto 170, en la medida que los receptores de apoyo son quienes poseen un diagnóstico cubierto por dicho Decreto, como es el caso de la Discapacidad Intelectual y el Trastorno Específico del Lenguaje. Trinidad explica:

“[Apoyamos a] los niños que están diagnosticados, digamos, por la psicóloga, que son los DI y bueno, los que mis compañeras ven... ellos son los que están dentro del programa solamente” (Trinidad).

Además de presentar cobertura por parte del Decreto 170, para los entrevistados estos diagnósticos también representarían una mayor necesidad de apoyo en relación a los demás estudiantes de la escuela. Tal como relata Matilde, entonces, un diagnóstico implica un mayor

requerimiento de apoyo por parte del estudiante:

“En realidad uno ve a los cinco que a lo mejor sobresalen con sus necesidades” (Matilde).

Renata ahonda en este aspecto, indicando que estos diagnósticos representarían una necesidad mayor de apoyo ya que comprometerían a nivel cognitivo a los estudiantes, en mayor o menor grado.

“Generalmente estos niños son bien concretos” (Renata).

Un aspecto importante en el cual algunos entrevistados ahondaron, se refiere al motivo por el cual los estudiantes del PIE presentan estos diagnósticos, es decir, la naturaleza subyacente a estas dificultades. En este marco, quienes se refirieron a este tema, mencionaron alteraciones o problemas de corte más transversal que explican la condición. El siguiente entrevistado desarrolla esta idea en torno a los diagnósticos de TEL:

“[En el TEL] no hay ninguna patología de base que explique, el trastorno del lenguaje, son niños normales que tienen alterado una o más de esas áreas (...) y siempre transversalmente ver también problemas de memoria y atención, porque típico que, ya se dice que en los T.E.L. no hay nada de base, que lo explique y todo, pero generalmente los niños con T.E.L. tienen muy mala memoria de trabajo y también la mayoría la atención muy descendida” (Julieta).

Sólo unos pocos entrevistados mencionan elementos contextuales como factores explicativos de las dificultades de los estudiantes. Es decir, para ellos el contexto tiene especial preponderancia dentro de los diagnósticos de algunos estudiantes del PIE, y no tanto así los factores individuales de los alumnos. Este cuestionamiento lo realizan en base a lo que observan en el aula regular: los estudiantes aprenden cuando el ambiente les permite concentrarse y atender a las tareas y actividades que se les encomiendan. En este marco, Matilde detalla qué situaciones la han hecho percibir que el aula es un elemento central tras las dificultades de aprendizaje de los estudiantes del PIE:

“yo me cuestionaba eso [que tengan problemas de aprendizaje], porque a veces funcionan bien acá, entonces yo dije “pucha, si tiene problemas de aprendizaje, no debiese... [rendir] así de bien”, si lo logra bien, pero no debiese ser tan fácil, porque de repente es sólo una relectura de lo que hizo y entienden súper bien. Entonces yo digo pucha algo pasa, porque después en las quejas de los profesores es, claro el rendimiento, pero más que eso es el desorden en la sala” (Matilde).

**6.1.1.1.3. Los estudiantes del PIE requieren apoyo porque tienen problemas conductuales y afectivos.** Un segundo aspecto propio de los estudiantes del PIE, y que los harían requerir mayor apoyo de acuerdo a los entrevistados, son sus problemas conductuales y afectivos. Estos se refieren a dificultades en mantener la atención y acatar normas, y a trastornos del ánimo, respectivamente. De este modo, existirían apoyos especiales destinados a este tipo de necesidades, entregados en su mayoría bajo el marco de diagnósticos como Trastorno por Déficit Atencional. Este apoyo se daría, fundamentalmente, a través de derivaciones realizadas a servicios de salud públicos, tal como menciona el siguiente entrevistado:

“Y hay otro grupo que está como en la categoría de alumnos con Necesidades Educativas Especiales que tienen que ver con comportamiento (...) Y ahí, bueno, tenemos el departamento, o sea, orientación que canaliza todos estos tipos de apoyo, entonces muchos de las necesidades llegan hasta orientación y de aquí se canalizan hacia la psicóloga o hacia algún diagnóstico que sea Centro de Salud Familiar local, hospital o centro de Salud Mental y se hace todo el seguimiento dentro del proceso. Ahora, dentro de eso también hay niños que están en tratamiento, por, ya sea por déficit atencional o por hiperactividad o por situaciones depresivas” (Federico).

Este tipo de problemas se tornan relevantes en la medida que algunos profesionales de apoyo consideran que los problemas de los estudiantes del PIE en general se deben a dificultades en su manejo conductual. En este sentido, ciertos entrevistados cuestionan los diagnósticos de algunos estudiantes, y en especial aquellos que indican cierto compromiso cognitivo y/o de aprendizaje. Este cuestionamiento se fundamenta en que, según los entrevistados, en algunos casos puntuales un bajo rendimiento sería consecuencia de procesos conductuales y/o de atención que obstaculizarían el aprendizaje de los estudiantes.

“por lo general los alumnos de integración son bien desordenaditos, entonces ésa es la característica para que no entiendan, porque no alcanzan el proceso de concentración para poder poner la atención necesaria (...) Entonces como efectivamente les va mal, porque no prestan esa atención, las dificultades que hay posteriormente en el año, más que de aprendizaje son conductuales” (Matilde).

Bajo esta misma lógica, Matilde añade que algunas intervenciones debiesen orientarse a desarrollar el autocontrol de los estudiantes, y no al desarrollo de habilidades académicas o cognitivas. Según relata:

“Pero en otros casos no, más que la dificultad de aprendizaje es el tema del control, de autocontrol, que muchas veces pasa también por los distractores que están en la sala. Yo siempre les digo, pucha a lo mejor el compañero también es bueno para conversar, pero la diferencia le digo “entre él y tú, es que él se puede concentrar más fácil y tú no, tienes que hacer un proceso más largo de concentración y así que no, trata de no mirar tanto para allá, trata de empezar a enfocarte en lo que hay que hacer, después habrá tiempo para conversar, después habrá tiempo para comer”” (Matilde).

Más aún, estos problemas de atención y comportamiento no sólo dificultan el aprendizaje de los estudiantes, sino que también obstaculizan la evaluación de los alumnos. En este sentido, mencionan que es difícil valorar los puntajes que los estudiantes obtienen en las evaluaciones, ya que un puntaje bajo quizás se asocia más a dificultades de concentración y no a dificultades en la comprensión, por ejemplo.

De la misma forma que algunos entrevistados cuestionan los diagnósticos, atribuyendo una mayor preponderancia al clima dentro del aula, algunos profesionales de apoyo creen que la dinámica que se genera dentro del aula es la responsable de que los estudiantes no atiendan o se desregulen conductualmente. De acuerdo a Matilde, la desmotivación por los contenidos y la presencia de elementos distractores explicarían la conducta de los estudiantes:

“Entonces se transforma en otro tema po’ (...) tiene un bajo rendimiento, pero hay momentos donde trabajan súper bien o acá en la sala donde hay como más silencio, funcionan bien entonces ahí uno dice “chuta, no es él po’”, es el contexto donde está, muchas veces puede ser el contenido que a lo mejor no les motiva y eso es que radica en que bueno, finalmente se empiezan a desordenar y les va mal po’” (Matilde).

Finalmente, algunos llevan más allá su cuestionamiento de los supuestos problemas conductuales de los estudiantes, dudando de la existencia de ciertos trastornos, como el TDA. Así, tal como explica Matilde a continuación, el TDA no se explicaría desde factores individuales del estudiante, sino desde un punto de vista del contexto en el que se desenvuelven.

“muchas veces igual el déficit atencional, es porque en la sala hay de repente muchos alumnos o la bulla no los deja concentrarse o simplemente no ponen su intención pa’ poder aprender” (Matilde).

Al respecto, una entrevistada menciona creer que los periodos cortos de atención son algo inherente a la edad de los alumnos, especialmente cuando son pequeños. En estos casos,

por consiguiente, el rótulo de TDA no sería apropiado, según explica:

“yo no estoy muy de acuerdo con el rótulo de déficit atencional, porque son niños chicos, cuesta mucho mantenerlo en una actividad, no sé si llamarlo déficit atencional, pero hay niños que sí po’ que duran muy poco tiempo en cada actividad...pero como te digo, quizás los niños son así” (Julieta).

**6.1.1.1.4. Hay muchos niños que requieren apoyo pero quedan fuera del PIE.** Si bien existen necesidades propias de los estudiantes del PIE, que consideran ser satisfechas en gran parte por los apoyos que ofrece dicho programa, los entrevistados mencionan que muchos estudiantes manifiestan otro tipo de necesidades que no son cubiertas por el PIE. En este sentido, estiman que muchos estudiantes quedan desprovistos de apoyo al no ser parte del PIE.

Según los entrevistados, el que todos deban recibir apoyo se constituye como un destinatario ideal (y no real), en la medida que existen lineamientos inamovibles del Decreto 170 con respecto a quiénes pueden acceder al apoyo del PIE. En ese sentido, el Decreto establece un sistema limitado de 5 cupos por curso, para estudiantes con necesidades educativas especiales de tipo transitorias; y de 2 cupos para los estudiantes con NEE permanentes. Olivia se refiere a esto:

“hay un sistema de cupos que bien tú sabes que es súper limitado. Y claro, de pronto hay niños que necesitan digamos, y que llegan de otros colegios y que necesitan digamos la atención del equipo PIE y los cupos no están disponibles” (Olivia).

De este modo, este sistema deja fuera a muchos estudiantes que, a pesar de no poseer un diagnóstico de NEE, sí presentan necesidades que no son cubiertas por la institución, dentro del marco del PIE. Esto es especialmente preocupante para los entrevistados en vista a las necesidades que observan en los estudiantes de la escuela en general, y que fueron detalladas con anterioridad.

“Sí bien hay Necesidades Educativas Especiales, también hay otras necesidades de pronto que no están cubiertas [por el PIE]” (Olivia).

Los estudiantes que no ingresan al PIE no sólo quedan exentos de apoyo al iniciar el año escolar, sino que de existir alguna vacante espontánea a lo largo del año, estos alumnos tampoco pueden ingresar al PIE, ya que el sistema así no lo permite. Según Adela:

“Anualmente se suben a la plataforma [el registro de estudiantes del PIE], entonces no es llegar y decir a mitad de año ‘vamos a meter a Pedrito’, no, no se puede, es un

amarre... entonces sobre el transcurso del año tenía cinco y por motivos equis se van dos y tú te quedaste con tres no puedes cubrir esa otra [vacante]” (Adela).

Además de los lineamientos del Decreto 170, existen otros factores que imposibilitan la entrega de un apoyo para todos los estudiantes de la escuela que dé respuesta a sus necesidades. En este marco, los entrevistados también se refieren a la poca disponibilidad de tiempo como un importante factor que limita la posibilidad de apoyar a todos los estudiantes. Trinidad, en el siguiente fragmento, describe cómo el tiempo es un factor limitante para un apoyo universal:

“bueno todo este tema de las horas y todas esas cosas, es como poquito lo que uno puede abarcar en realidad. Pero en realidad hay como varios niños que necesitan como un apoyo más allá, o sea que ganas uno de repente tener más tiempo, tener más horas (...) pero en términos de cómo se dan las cosas no se puede... porque si no uno tendría que estar prácticamente toda la semana aquí” (Trinidad)

En este sentido, algunos entrevistados consideran que existe cierta discriminación positiva, a favor de los estudiantes con diagnóstico, y que desfavorece a los demás estudiantes que tienen necesidades, pero no logran los criterios para ser diagnosticados, y por ende, para ingresar al PIE. Matilde se refiere a este aspecto:

“Yo creo que eso todavía es lo que no está bien instalado acá, que a pesar de que hay integración todavía se sigue segregando a los cinco y el resto del curso como que ni hubiese ninguna dificultad y finalmente sí hay algunos temas ahí po” (Matilde).

Por lo mismo, creen que debiesen existir esfuerzos a nivel de la escuela para ofrecer un apoyo real a los estudiantes que, por motivos meramente administrativos, quedan desprovistos de apoyo. Esto se podría generar sólo en la medida que se ignoren ciertos aspectos del Decreto, logrando flexibilizar algunos criterios, y de este modo, pudiendo adaptarlo a las necesidades que tiene la escuela en particular. En palabras de Adela:

“Entonces por eso te digo que ahí tiene que haber un lenguaje, insisto, un lenguaje consensuado, de que por último si la ley dice algo, de alguna manera uno tiene que jugárselas porque los espacios se copen (...) hay que reformular este decreto” (Adela).

#### ***6.1.1.1.5. El apoyo a los niños que están fuera del PIE es más general y espontáneo.***

En concordancia con la visión de destinatario ideal que existe entre algunos entrevistados, y a pesar de las limitaciones que existen en términos legislativos y de tiempo disponible, la

mayoría de los profesores menciona ofrecer un apoyo general en el aula regular. Esto, ya que consideran que, si bien muchos estudiantes no pueden ingresar al PIE por motivos de vacantes, es necesario ofrecer apoyos que den respuesta a sus necesidades. En este sentido, establecen apoyar a la generalidad del curso, y no sólo enfocarse en los estudiantes del PIE, al momento de estar en aula regular. Matilde relata:

“Si bien ellos [estudiantes del PIE] tienen el diagnóstico y la documentación y todo el tema para ir a integración, en la sala finalmente uno igual termina brindándole el apoyo a la generalidad, no es sólo a los cinco” (Matilde).

Esto se explica, por parte de algunos entrevistados, como un intento de ofrecer un apoyo que sea integral, en el sentido de que incorpore a todos los estudiantes.

“[El decreto] te mentaliza que son cinco, pero como yo soy generalista me cuesta mucho meterme sólo con cinco, entonces cuando yo hago los apoyos, trato que sea lo más integral” (Adela).

Sin embargo, aunque otorgan importancia a las necesidades de los estudiantes que no pertenecen al PIE, la mayoría de los entrevistados considera que dichas necesidades son más puntuales y menos complejas en comparación a las que presentan los estudiantes del PIE. Bajo esta lógica, los apoyos que requieren los estudiantes que no son parte del programa son más generales. En el siguiente fragmento, Matilde detalla este tipo de apoyo más general:

“en las actividades que les dan puede estar súper clarita la instrucción y los pasos que tienen que seguir, pero el proceso de comprender el quehacer no, quedan ahí y de repente son cosas súper mínimas...volver a leerlo o explicar una cosita súper chiquitita que a lo mejor se les pasó” (Matilde).

Por este motivo, el apoyo ofrecido a los estudiantes que no pertenecen al PIE es menos específico que el ofrecido a los estudiantes del PIE y se da en respuesta a demandas explícitas de los estudiantes. Estas demandas explícitas se concretan, usualmente, en la solicitud de los estudiantes de profundizar en algún aspecto que no comprendieron en la clase:

“O sea, si hay un niño que nos dice “tía, yo quiero que me explique esto, yo quiero saber esto otro”, uno no le dice que “no, no puedo”, o sea, se les brinda el apoyo a todos” (Renata).

Por otro lado, la no especificidad de los apoyos se describe a partir de la ausencia de documentos oficiales que regulen el diseño o implementación del apoyo. De este modo, y en



estrecha relación con el punto anterior, los apoyos en el aula regular se ofrecen de manera espontánea y de acuerdo a la emergencia de necesidades. En palabras de Olivia:

“Pero el programa [de integración] en sí apoya a todos los niños del curso, de manera general, quizás no específica con documentos y cosas de los niños, pero sí estamos preocupados de la totalidad del curso” (Olivia).

Además, el apoyo a la generalidad del curso se utiliza, de acuerdo a algunos entrevistados, como una estrategia para que no exista discriminación dentro del aula hacia los estudiantes del PIE. Es así como desde la perspectiva de Matilde, si todos los estudiantes en el aula son destinatarios del apoyo de la educadora diferencial, se reduciría la percepción de diferencia entre los estudiantes.

“A pesar de que en sala yo no estoy parada al lado de los cinco de integración, yo justamente a esos niños que molestan, trato de apoyarlos, para que ellos sientan que no son los otros, sino que ellos también. Pero aun así, incluso les hago la reflexión de que ellos también se den cuenta de que muchas veces también los he ayudado a ellos y en ningún momento los demás le han dicho algo” (Matilde).

Considerando la importancia que tiene para los entrevistados el apoyar a todos los estudiantes dentro del aula regular, es que mencionan que las escuelas deben idear estrategias para apoyar a la totalidad del alumnado, dentro de los márgenes que establece el Decreto 170. Olivia desarrolla esta idea:

“yo creo que cada colegio, rehaciendo, o sea, respetando todas las normas que se establecen, se busca de alguna manera darle el apoyo como dices tú, a todos los niños. Y buscando, ver cómo lo puedes hacer pa’ que reciban [apoyo] y poder tratar sus necesidades, y que reciban el apoyo” (Olivia).

Por otro lado, algunos entrevistados mencionan otros tipos de apoyos, más allá de lo académico, que se ofrecen a la totalidad de los estudiantes de la escuela. Es el caso del apoyo que brindan profesionales como la fonoaudióloga y la psicóloga. En el caso de la fonoaudióloga, se dispuso de una profesional aparte de la que atiende a los estudiantes del PIE, contratada bajo concepto de Ley SEP. Esta profesional se focaliza, principalmente, en realizar seguimiento a los estudiantes que ya no pertenecen al PIE, y que fueron diagnosticados con un TEL. Por su parte, la psicóloga que atiende a estudiantes fuera del PIE es la misma que atiende dentro de dicho Proyecto, tal como relata Federico:

“tenemos la psicóloga que tiene un horario a disposición de atención de casos, que

ya sea desde el proyecto de Integración o niños que no son del proyecto de Integración y que presenten alguna necesidad específica” (Federico).

De este modo, al igual que en el caso de los apoyos al aprendizaje ejecutados dentro del aula regular, este tipo de apoyo se ofrece a los estudiantes fuera del PIE, pero de manera espontánea y según vayan presentando necesidades que requieran intervención.

**6.1.1.1.6. Las estrategias que se utilizan con los estudiantes del PIE debiesen servir para todos.** En directa relación con esta visión de destinatario ideal de los apoyos, los profesores entrevistados mencionan que idealmente los apoyos debiesen ser universales, es decir, que el apoyo diseñado para los estudiantes del PIE debiese servir para los demás estudiantes de la escuela. En este sentido, los apoyos debiesen desarrollarse bajo una lógica inductiva, en la medida que aquello que se diseñe para un grupo particular, pueda ser empleado en el grupo general. En palabras de Gastón:

“Siempre se va de lo específico, pensando en un grupo, es como lo que ustedes [investigadores] hacen, ustedes toman una población determinada y eso también se supone que quiere decir que en el fondo abarca todo el colegio. Acá hay una población determinada, un grupo de siete alumnos, donde también se sugiere que para el resto deberían en el fondo aplicar las mismas estrategias que se tomaron para esos siete” (Gastón).

El diseño de actividades de apoyo que tomen en consideración al grupo completo de estudiantes significaría una gran ayuda para el aprendizaje de los estudiantes del PIE, así como también para los estudiantes que no pertenecen al programa. En este marco, Matilde relata cómo un material de trabajo diseñado para los estudiantes del PIE, finalmente fue utilizado con el curso completo, obteniendo buenos resultados:

“De hecho hoy día tuve la experiencia, yo elaboré una guía, se la presenté al profesor de matemática y esa guía era con la intención de trabajarlo acá con los niños de integración. Finalmente la terminamos aplicando a todo el curso y la sensación con la que quedó el profesor era que efectivamente la mayoría había como entendido mejor” (Matilde).

No obstante la motivación que existe por ofrecer un apoyo que sea universal y versátil, los entrevistados consideran que un apoyo con dichas características sólo será posible de desarrollar en la medida que exista trabajo colaborativo entre los distintos profesionales dentro de la escuela. Gastón desarrolla esta idea:

“Por lo tanto, eso tiene que ver más que nada con un trabajo colaborativo que se hace con los profes, los acuerdos que se toman dentro de las reuniones, y por lo tanto el apoyo al final va para todo el curso” (Gastón).

### **6.1.2. El Apoyo al Aprendizaje**

Esta segunda categoría se orienta a describir cómo se conceptualiza y cómo se apoya el aprendizaje dentro de la escuela. De este modo, su primer apartado se orienta a desarrollar el concepto de apoyo al aprendizaje que los entrevistados poseen; mientras que su segundo apartado se focaliza en desarrollar cómo se implementa el apoyo, es decir, cómo se elabora el Plan de Apoyo al aprendizaje.

**6.1.2.1. El concepto de apoyo al aprendizaje de los profesionales de apoyo.** Aunque los entrevistados suelen aludir al ámbito de aprendizaje al conceptualizar qué es el apoyo en general, al momento de indagar sobre qué es el apoyo al aprendizaje propiamente tal, surgen otros elementos relevantes que caracterizarían este tipo de apoyo. En este contexto, el apoyo al aprendizaje es considerado como algo propio de la escuela, del PIE y de los alumnos con NEE.

De este modo, en primer lugar, un entrevistado menciona que el apoyo al aprendizaje es algo inherente a la escuela, en la medida que para ésta es central el logro de aprendizajes en los estudiantes, y considerando el aprendizaje es algo que compete exclusivamente a la escuela. Ahora, si bien es el rol de la escuela que los estudiantes alcancen logros académicos, éstos no necesariamente debiesen ser homogéneos entre el alumnado, sino que debiesen ser óptimos para cada estudiante, tomando en consideración sus necesidades. Una de las formas en que se pueden considerar las necesidades de un estudiante en particular es en base a su diagnóstico, en cuanto dicho diagnóstico da luces sobre las capacidades que posee, de acuerdo a Federico:

“uno ve que estos niveles [de desarrollo de capacidades] están absolutamente no en una línea, es diverso, por lo tanto uno dice, ¿qué es lo que uno quiere? Si bien es cierto, uno quiere alcanzar aprendizajes, pero no necesariamente uniformar los aprendizajes. Entonces, de ahí viene un tipo de apoyo que tiene que ver con los alumnos que tienen más dificultades o tienen menos herramientas para poder situarse dentro de un nivel óptimo, desde los objetivos del aprendizaje” (Federico).

En vista a que el PIE apoya a los estudiantes que presentan un diagnóstico cubierto por el Decreto 170, y que este programa es el principal gestor de los apoyos dentro de la

escuela, es que el apoyo al aprendizaje también se considera como algo particular del PIE. Federico relata:

“primero está el proyecto de Integración que es específico de apoyo al aprendizaje de los alumnos (...) hay una distinción entre dos tipos que son los permanentes y los transitorios. Los permanentes son los DI y los transitorios son los que tienen algunas necesidades pedagógicas específicas” (Federico).

Relacionado con los argumentos previamente desarrollados, el mismo entrevistado añade que el apoyo al aprendizaje, es algo que concierne a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, al poseer necesidades específicas que requieren un apoyo también específico:

“hay niños que reciben apoyo prominentemente desde la perspectiva del aprendizaje. Esto ha sido así, los niños que tienen dificultades de aprendizaje son diagnosticados y vienen al proyecto de Integración, que se selecciona una cantidad de niños con dificultades específicas y tienen un apoyo también específico” (Federico).

Por otro lado, al momento de referirse al foco que tiene el apoyo al aprendizaje, los entrevistados aluden principalmente a aquellas asignaturas que resultan más complejas para los estudiantes. Estas asignaturas están delimitadas por el Decreto 170, y en este marco, corresponden a matemática y lenguaje. Además de ser las asignaturas que determina el marco legal, varios entrevistados las consideran como las más importantes para los estudiantes:

“Apoyo en áreas instrumentales, lenguaje y comunicación, y matemáticas. Eventualmente [porque son] las áreas que van a servir toda tu vida, transversalmente” (Adela).

Tal como se mencionó, los entrevistados establecen que el apoyo se orienta a las asignaturas que implican una mayor complejidad para los estudiantes. En relación a esto, establecen que dicha complejidad se evalúa en términos de resultados obtenidos, y en concreto, en base a las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las distintas evaluaciones de asignatura que deben rendir en el año escolar, así como también en las evaluaciones que se realizan dentro del marco del PIE:

“Claro, porque en realidad es como lo que más [les cuesta]... es donde ellos están más bajos, digamos. Entonces como que ahí apoyan a los niños” (Trinidad).

**6.1.2.2. El establecimiento de un plan de apoyo al aprendizaje.** Mientras el primer apartado de esta categoría se orientó a describir el concepto de apoyo al aprendizaje que tienen los entrevistados, este segundo apartado tiene como objetivo describir cómo se apoya el aprendizaje de los estudiantes en la escuela. En este marco, los profesionales de apoyo establecen que el apoyo al aprendizaje se desarrolla mediante un plan de apoyo, que se diseña para cada estudiante. Ahora bien, este diseño debe dar cuenta de a quién se apoya, qué se apoya, quién apoya, dónde se apoya, cómo se coordinan quienes apoyan, por cuánto tiempo se apoya y como se evalúa el plan de apoyo. Considerando esto, es que la información concerniente a la determinación del plan de apoyo se presentará en base a las siguientes temáticas: detección de estudiantes que requieren apoyo, actividades de apoyo, responsables de otorgar el apoyo, localización del apoyo, temporalidad del plan y evaluación del apoyo.

**6.1.2.2.1. Detección de estudiantes que requieren apoyo del PIE.** Un primer procedimiento a desarrollar, dentro del diseño del plan de apoyo, es la determinación de qué estudiantes pudieran requerir ayuda dentro del PIE, y quiénes de ellos presentan los criterios diagnósticos para ingresar al Proyecto, y que son los cubiertos por el Decreto 170. Con respecto a quienes desarrollan este procedimiento, los entrevistados manifiestan que son distintos profesionales los involucrados tanto en el proceso diagnóstico, como en la determinación de quien ingresa o no al PIE:

“Los profesores especialistas, nosotros [educadoras diferenciales], los especialistas, el psicólogo, el fonoaudiólogo, el coordinador [del PIE], los profesores de curso y nosotros” (Renata).

A pesar de que existe un trabajo en equipo en la determinación del ingreso de estudiantes al PIE, cada profesional tiene una función delimitada dentro del proceso completo. De este modo, cada profesional aportará desde su disciplina en un momento dado y concreto, dentro de este procedimiento. De acuerdo al discurso de los entrevistados, este proceso puede ser dividido en tres etapas: la derivación por parte de los profesores de aula, el diagnóstico por parte de especialistas, y la evaluación psicopedagógica de los estudiantes.

**6.1.2.1.1a. Los profesores de aula realizan derivaciones de estudiantes.** Una primera aproximación a quiénes pudieran necesitar el apoyo del PIE se realiza en base a trabajo colaborativo con los profesores de aula regular, quienes, de acuerdo a lo observado durante el año escolar anterior, detectan potenciales dificultades de aprendizaje en algunos estudiantes. En este marco, el profesor de aula se constituye como un actor importante en la

medida que observa más frecuentemente a los estudiantes, al estar más tiempo con ellos dentro del aula regular. Por lo mismo, es que se solicita a estos profesores que realicen una primera detección de necesidades, tal como se expone en el siguiente fragmento:

“el primero que determina muchas veces es el profesor jefe, que es el que está más presente con el grupo curso y le llaman la atención ciertas conductas o ciertos procesos de aprendizaje o estados de ánimo o a través de observación directa el profe va determinando que hay conductas que no correspondían y hace las derivaciones correspondientes, ya sea al departamento de Integración o a orientación” (Federico).

Ahora bien, esta primera aproximación también implica un segundo procedimiento, y que se realiza en base a las derivaciones del profesor de aula. En este sentido, algunos entrevistados establecen que, luego de que el profesor de aula indica a ciertos alumnos que pudieran tener NEE, se realiza una revisión de sus calificaciones y se observa su desempeño dentro del aula regular. Esta revisión de calificaciones y observación en clases las realizan las educadoras diferenciales, tal como establece Matilde:

“se le consulta a los profesores, quiénes ven ellos que están como más necesitados de apoyo (...) eso lo comparamos con los promedios y las notas del año anterior, vamos a mirar un poquito en sala cómo van funcionando” (Matilde).

Este primer insumo de información, que se discute en el equipo del PIE al finalizar el año escolar, debe ser analizado y reducido, ya que los profesores de aula regular suelen derivar muchos estudiantes a los profesionales de apoyo. Esta reducción de casos se realiza en base a las evaluaciones que determinan el diagnóstico de los estudiantes, de manera de delimitar quiénes cumplen los criterios establecidos para ingresar al PIE. Matilde relata:

“En realidad se trata como de hacer un pesquisaje así bien [hecho], si bien los profesores siempre nos dan más alumnos, igual eso se va cerciorando después con las pruebas que les aplicamos acá, hacemos eso previo y después se le aplican las evaluaciones acá en el proyecto” (Matilde).

*6.1.2.1.1b. Los especialistas aplican instrumentos diagnósticos.* Este segundo procedimiento, dentro de lo que es la determinación de quienes ingresarán al PIE, se desarrolla en manos de profesionales como la psicóloga, fonoaudióloga y educadoras diferenciales. Tomando en consideración los márgenes y lineamientos del Decreto con respecto a quiénes pueden ingresar al programa, este segundo momento se orienta a determinar el diagnóstico de los estudiantes. Para ello, tal como establece Renata, los

especialistas aplican instrumentos específicos de diagnóstico:

“Se les realiza una evaluación a principio de año, que esta evaluación la hacen los especialistas, la psicóloga, la fonoaudióloga, y ellos le aplican una prueba y se diagnostica a estos niños según lo que tengan” (Renata).

Sin embargo, de acuerdo a las derivaciones previamente mencionadas, la evaluación la llevará a cabo el profesional encargado del diagnóstico que pudiera tener el estudiante. Esto quiere decir que si los profesores de aula creen que un estudiante posee un DEA, por ejemplo, quien evaluará a dicho estudiante será la educadora diferencial del PIE, dada su especialización:

“los de DEA los diagnosticamos nosotros, que son los profesores [de asignatura] mismos los que nos van diciendo ‘mire, estos niños necesitan apoyo’” (Renata).

En el caso de los estudiantes con DEA, un entrevistado menciona la importancia no sólo de la prueba estandarizada, sino también de la experiencia para determinar que un estudiante pudiera estar presentando una Dificultad Específica del Aprendizaje:

“ya tienes hartos de experticia en esto y tú ya vienes afinado con el ojo, entonces ya sabes que eventualmente, cuando ponte tú, escriben en carro, no comprenden instrucciones, en matemática lo abstracto (...) cuando ya empiezas a hablar de resolver problemas, se empiezan a cruzar, entonces [piensas] ‘esta niña está pintada con su DA para recibir el apoyo de Integración’” (Adela).

Por otro lado, aunque bajo la misma lógica, la fonoaudióloga se encargará de los casos en los que se sospecha un TEL y la psicóloga evaluará a aquellos estudiantes que fueron derivados con sospechas de DI:

“bueno aquí es la psicóloga quien ve a los niños DI, digamos y ella... en un test que les aplica, es el que sale DI recibe el apoyo” (Trinidad).

*6.1.2.1.1c. Las educadoras del PIE realizan una evaluación psicopedagógica de los estudiantes.* Este tercer momento dentro del proceso diagnóstico, se orienta a la evaluación psicopedagógica de los estudiantes que ya han sido diagnosticados, es decir, a la definición más concreta de qué tipo de apoyo necesitará el estudiante en términos académicos. En ese sentido, esta segunda evaluación se realiza de manera independiente del diagnóstico realizado anteriormente, ya que se orienta a determinar las necesidades de los estudiantes en aspectos más curriculares. Renata se refiere a este punto:

“Luego que ellos [especialistas] diagnostican, nos dicen a nosotros el listado de

niños de Integración, para Integración y ahí nosotros también como profesores les aplicamos otra prueba, para saber qué tenemos que abordar, cómo tenemos que abordar a estos chicos. Yo les apliqué el EVALÚA, y de ahí yo también obtuve resultados donde yo pude ver en qué estaban mal, en qué están bien, qué fue lo que les costaba” (Renata).

Estas pruebas diagnósticas, que evalúan distintos tipos de habilidades asociadas a áreas como el cálculo, la escritura y la lectura; finalmente se valoran en términos de puntajes obtenidos por los estudiantes. Estos puntajes son centrales en la determinación de quienes ingresan al PIE, ya que los estudiantes que presentan puntuaciones más bajas en comparación a los demás, son quienes usualmente ingresan a integración:

“Si los resultados están por debajo de los puntajes que debiesen haber obtenido, es como el criterio para poder incorporarlos [al PIE]” (Matilde).

Por otro lado, sólo un entrevistado menciona que estas evaluaciones también se realizan al finalizar el año escolar, es decir, de manera previa a las derivaciones de profesores de aula y de la evaluación por parte de los especialistas. Esto, con el fin de identificar a los estudiantes que presentan mayores necesidades, entendidas nuevamente como puntajes comparativamente más bajos. Gastón desarrolla esta idea:

“Bueno, se realizan evaluaciones cada vez que termina un periodo de año escolar, a través de esa evaluación son los niños que están más descendidos en relación al resto de sus compañeros. A esos alumnos se les hace un apoyo más específico, que es parte de la integración” (Gastón).

Finalmente, y aunque los entrevistados mencionan trabajar en equipo dentro de lo que es el diagnóstico de los estudiantes, algunos de ellos manifestaron haber participado sólo en algunos momentos de este proceso, o no haber participado en absoluto de éste. Adela relata que la determinación de ingreso de estudiantes al PIE ya había sido realizada cuando ella ingresó a la escuela:

“cuando yo llego acá ya estaba como entre comillas “determinado” [quienes ingresaron al PIE]” (Adela).

**6.1.2.2.2. Diseño del Plan Educativo Individual.** Un segundo aspecto a definir dentro del plan de apoyo, tal como se mencionó, es cómo se implementará dicho apoyo en términos más concretos. En este contexto, los entrevistados mencionan que el plan de apoyo se traduce en el denominado Plan Educativo Individual. Para elaborar dicho plan es necesario



establecer, en primer lugar, los objetivos de aprendizaje para cada estudiante en particular. Por otro lado, para lograr los objetivos que se plantean por estudiante, los profesionales de apoyo emplean distintos recursos didácticos y metodologías de enseñanza. De este modo, este apartado se organiza en torno a estos dos aspectos.

*6.1.2.2.a. El diseño del Plan Educativo Individual contempla el establecimiento de objetivos de aprendizaje.* El diseño de un plan de apoyo inicia, tal como se estableció, con la detección de estudiantes que requieren apoyo, y que por ende, serán beneficiarios del PIE. Empero, una vez que se han definido los destinatarios del apoyo al aprendizaje, es menester establecer qué objetivos perseguirá el plan de apoyo para un estudiante determinado. Para ello, entonces, se realiza un Plan Educativo Individual que establece los objetivos de aprendizaje a alcanzar para cada estudiante.

El establecimiento de objetivos de aprendizaje, de acuerdo a los entrevistados, es un proceso que se realiza en equipo. Este equipo, sin embargo, no sólo contempla a los profesionales de apoyo, sino que incluye también a otros profesionales de la escuela, tal como establece Federico:

“está el profesor jefe, está el equipo de profesores, está el departamento de orientación, la psicóloga, dirección, bueno, en general hay como una red interna” (Federico).

La multidisciplinariedad en el establecimiento de objetivos obedece a la necesidad de delimitar varios aspectos que se deben integrar como objetivos a trabajar. En este sentido, los profesionales de apoyo aportan en aquellos casos que competen a su especialidad, como los fonoaudiólogos con los estudiantes con diagnóstico de TEL, estableciendo objetivos específicos dentro del aspecto fonoaudiológico. Lo mismo ocurre en el caso de la psicóloga con los estudiantes con diagnóstico de DI, y las educadoras diferenciales con los diagnósticos de DEA. Pero, además, los profesores de asignaturas también se constituyen como un importante agente en lo que a establecimiento de objetivos se refiere. En concreto, los entrevistados mencionan que este profesional aporta en términos de la delimitación de los aspectos curriculares a los cuales se abocará el apoyo:

“del punto de vista curricular se conversa con el profesor de aula, que tienen profesor jefe más que nada o algunas veces de asignatura, que tienen una mirada más diaria de la labor del niño dentro del aula” (Gastón).

De este modo, mediante trabajo colaborativo con el profesor de aula regular,

identifican los principales contenidos que los estudiantes revisarán a lo largo del año. Por consiguiente, la información de las evaluaciones psicopedagógicas, sumada al contenido que se esté enseñando en alguna asignatura en particular, permiten elaborar el “Plan Educativo Individual” [PEI], que detalla los objetivos a lograr por cada alumno. Renata describe este PEI en el siguiente fragmento:

“se combinan las dos cosas, las habilidades que nosotros vemos en la prueba y el contenido que está pasando la profesora (...) hacemos un PEI, un Proyecto Educativo Individual, en donde ponemos el objetivo que vas a trabajar con ese alumno a nivel de contenido y didáctico, entonces vamos trabajando ese objetivo y cuando vemos que el alumno lo ha logrado pasamos al siguiente objetivo” (Renata).

Tal como se describió anteriormente, dentro del concepto de apoyo al aprendizaje, un aspecto relevante dentro de la definición de este PEI, son las asignaturas en las que se brindará el apoyo. En la misma línea con lo que establecieron previamente, estas asignaturas están determinadas a priori por el Decreto 170, y en este sentido, el diseño de actividades se realiza dentro de estos márgenes:

“parte del decreto dice que en el fondo las áreas como más específicas que uno debería apoyar es el lenguaje y matemáticas, eso está como casi predeterminado, en el fondo, en qué área deberíamos enfocarnos, por ser como las asignaturas más principales” (Gastón).

En contraparte, algunos entrevistados consideran que si bien se predeterminan las asignaturas desde el Decreto, éste no impide que se puedan apoyar otras asignaturas. Por lo mismo, en el PIE también apoyan otras disciplinas, como naturaleza y ciencias sociales. Además, mencionan que es posible adaptar aún más los apoyos, en términos de las asignaturas a apoyar, cuando existen casos excepcionales. En este marco, uno de los entrevistados relata que si un estudiante presenta alguna alteración en su motricidad, los apoyos también pudieran determinarse en la asignatura de educación física, por ejemplo.

*6.1.2.2.2b. Para apoyar el aprendizaje se utilizan recursos didácticos y metodologías de enseñanza distintas.* Una vez que están definidos los objetivos y el PEI de un estudiante, es necesario implementar las actividades de apoyo al aprendizaje para lograr dichos objetivos. En este marco, los entrevistados mencionan que emplean distintas estrategias para ofrecer el apoyo, y que se concretan en la utilización de recursos didácticos y metodologías de enseñanza distintas.

En primer lugar, entonces, el apoyo al aprendizaje se realiza mediante materiales o recursos didácticos concretos, y que pueden ser los mismos que se utilizan dentro del aula regular, como guías y tareas; o pueden ser propios del aula de recursos. Además, tal como relata Renata en el siguiente fragmento, estos recursos se seleccionan y utilizan con cada estudiante, de modo de adecuarlos a sus necesidades particulares:

“Bueno, los apoyos son a través de material concreto, material didáctico, láminas, a medida que el niño va requiriendo (...) tenemos harto material para poder trabajar, entonces ahí vamos seleccionando qué material nos sirve con cada alumno y todo eso” (Renata).

Por otro lado, estos recursos didácticos pueden ser aquellos entregados por instituciones externas a la escuela, como es el caso de Arquimed, que entrega material didáctico; o pueden corresponder a recursos tecnológicos, como es el caso del computador y el internet. Este último, según una entrevistada, es especialmente útil al momento de motivar a los estudiantes con la lectura, ya que les permite tener respaldo audiovisual de aquello que no comprenden mientras leen:

“De repente les digo no sé, por ejemplo ‘un pulpo’, ‘tía ¿qué es un pulpo?’, ya, saco el computador, ya ‘escriba pulpo’, ‘ah mira te das cuenta, no sé qué...’ y ellos enganchan también por ese lado, el buscar cosas por internet que no saben” (Trinidad).

Ahora bien, con respecto a los recursos didácticos con que dispone el PIE para apoyar a sus estudiantes, varios entrevistados señalan algunos aspectos que debiesen mejorar. En este marco, manifiestan, por un lado, que los recursos disponibles no son los adecuados; y por otro, que hacen falta más recursos para apoyar el aprendizaje en el PIE.

En primer lugar, entonces, y en términos de infraestructura, un entrevistado considera que los espacios disponibles para trabajar con los alumnos del PIE, y que constituyen el aula de recursos, son demasiado reducidos:

“el lugar es pequeño (...) estamos a veces muy juntos y todo eso” (Renata).

Por otro lado, un entrevistado establece que los materiales que se entregan a los alumnos no son pertinentes, ya que no se adecúan a las necesidades de cada uno. Esto concretamente, en el caso de los textos de lenguaje, que no permiten desarrollar habilidades de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, ya que están diseñados para todos por igual. Adela es quien se refiere a este punto:

“tendrías que entregar distintos textos de acuerdo a distintas etapas o a habilidades que manejan. ¿Te das cuenta? Ahí es como tabla rasa, se entrega el mismo material a todos los niños, entonces nunca llegas a cerrar bien o nunca llegas a determinar efectivamente si algunas de las habilidades de más alto nivel fueron eventualmente bien enfocadas, bien desarrolladas, bien acotadas” (Adela).

Más aún, consideran que faltan más recursos para efectos de ofrecer un mejor apoyo a los estudiantes del PIE, en términos de apoyo al aprendizaje. En concreto, algunos se refieren al escaso acceso que tienen, como PIE, a recursos tecnológicos como es el caso de las TIC. En vista a la importancia que asignan a la disponibilidad de este tipo de recursos, es que les resulta particularmente contraproducente el no poseerlos, tal como relata Adela:

“aquí [en el PIE] no tenemos nada, o sea, como mucho tenemos una impresora, eso es lo más tecnológico que tiene Integración, no tenemos computadores para los niños, no tenemos, no sé, un montón de cosas que en otros proyectos si existen o programas sí existen” (Adela).

En este sentido, otro entrevistado considera ideal que cada alumno del PIE tenga acceso a su propio computador, para beneficiarse del uso de éste. Por ello, Renata establece:

“Yo creo que quizás como en todos los lugares, lo ideal es que quizás cada alumno tuviera un computador y todo eso donde trabajar, pero, con lo que hay tratamos de sacar el provecho máximo a cada alumno” (Renata).

En segundo lugar, tal como se mencionó, los entrevistados consideran que los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje en el PIE, son escasos. En concreto, se refieren a la poca cobertura que existe en términos de asegurar el acceso de los estudiantes de la escuela a los textos escolares que el currículum exige. Esto sería particularmente difícil en esta escuela dadas las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, cuyas familias no tendrían los recursos financieros necesarios para adquirir estos textos. Al respecto, un entrevistado menciona que el acceso a libros o textos escolares debiese garantizarse por la escuela, ya que los estudiantes, en caso contrario, no podrán leer estos textos, lo que repercute negativamente en su proceso de aprendizaje:

“Ese es un tipo de acceso que debiera estar garantizado, así como si te dan un listado de libros anual y el niño no tiene, la mamá no tiene el dinero para comprarlo, o sea, el niño no va a poder leer ninguno de esos libros” (Adela).

De este modo, mencionan que se ha intentado cubrir esta necesidad en la escuela, sin embargo, aunque se han planificado algunas estrategias a nivel institucional, éstas no han

generado los resultados esperados, ya que suelen escasear los recursos en la escuela para ofrecer los textos. Adela relata esta situación:

“en algún minuto habíamos por ejemplo, con la UTP habíamos llegado a un pacto de decir ‘vamos a fotocopiar cada libro, a lo menos vamos a tener dos ejemplares para que los niños de prioritarios, de Integración, tengan acceso’. Entonces, de repente tú tienes que ir a recordar cada cierto tramo ‘¿y la fotocopia? ¿Y la fotocopia?’, [Y ellos responden] ‘Es que no hay tinta, es que no hay hoja’” (Adela).

A esto se suma el hecho de que, si bien se acordó no pedir textos a los estudiantes prioritarios, los profesores de asignatura no cumplen este acuerdo, lo que dificulta la posibilidad de que estos estudiantes cumplan con lecturas domiciliarias, por ejemplo. Adela, nuevamente, relata:

“independiente que los niños por ley SEP prioritario no se les puede pedir cosas, los profes nunca se acuerdan no más, los profes piden el libro por ejemplo, lectura domiciliar” (Adela).

Por este motivo, algunos entrevistados refieren tener que utilizar otras alternativas para que los estudiantes logren tener acceso a los textos y así puedan cumplir con las exigencias del currículum escolar. Al respecto, mencionaron pedir préstamos de libros para poder revisarlos en el aula de recursos, y así preparar a los estudiantes para las evaluaciones correspondientes; así como también establecen financiar directamente los gastos de estos materiales. Esta parece ser la única alternativa para algunos, tal como establece Matilde, ya que consideran que es difícil pedir recursos a la escuela:

“bueno los recursos muchas veces nosotras tenemos que estar ahí cateteando, los recursos materiales” (Matilde).

Siguiendo la organización establecida al inicio de este apartado, un segundo medio que emplean los profesionales de apoyo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes del programa, son las metodologías de enseñanza distintas. Es importante recalcar que esta diferencia se genera a partir de la comparación con las metodologías empleadas en el aula regular, o dicho de otro modo, las que se utilizan con los estudiantes que no son del programa. Dentro de este aspecto se incluyen las adecuaciones curriculares que se realizan a los estudiantes del PIE, y en especial, a los estudiantes diagnosticados con Discapacidad Intelectual. Estas adecuaciones pueden ser más generales, es decir, con respecto a los objetivos a lograr con el estudiante; o más bien, pueden ser adecuaciones puntuales, que

determinen aspectos como los mencionados por Renata:

“en relación a actividades, en metodologías, quizás traerlo acá al aula de recursos. Bajar la cantidad de actividades en una prueba, el tiempo, la complejidad, todo ese tipo de adecuaciones les hacemos a los niños, dependiendo si lo requieren o no” (Renata).

Además, estas adecuaciones pueden contemplar la revisión de ciertos contenidos vistos en el aula regular, y que no fueron comprendidos por el estudiante. Esta incompreensión es atribuida por los entrevistados a la inadecuación entre el ritmo de aprendizaje del estudiante y el ritmo de enseñanza del profesor de aula regular. En este sentido, tal como establece Renata a continuación, el profesor mantendría un ritmo de exposición de contenidos que se adecúa a la mayoría de los estudiantes del aula, perjudicando a los estudiantes del PIE:

“Bueno, también de repente con las mismas guías y todo eso que el profesor trabaja, como el profesor, claro, está viendo la totalidad de los alumnos, pasando la materia de forma más rápida, nosotros vamos reforzando acá ese mismo contenido (...) tomando otro tipo de medidas para su trabajo” (Renata).

Siguiendo con las adecuaciones curriculares, uno de los entrevistados considera que esta diferenciación en la enseñanza no se debe aplicar al momento de evaluar a los estudiantes, y por lo tanto, debiesen ser evaluados bajo los mismos criterios que sus demás compañeros. En concreto, cree que no debiesen existir aumentos en las puntuaciones obtenidas en sus evaluaciones, ya que esto sería contraproducente para el estudiante y su futuro:

“Yo tampoco creo mucho en esto de que ‘¿cómo le subimos la nota?’, porque siento que en la vida si tú le das muchas oportunidades a estos críos también les estamos entregando un súper feo mensaje y mal mensaje, o sea, el jefe si yo no hice la pega bien, me va a despedir, eso es una verdad. Tratar de que cumplan dentro de los plazos como todos los demás” (Adela).

Por este mismo motivo, otro entrevistado establece que el apoyo que se brinda dentro del PIE se enfoca en reforzar ciertos aspectos de los contenidos, para efectos de no sobrevalorar las calificaciones de los estudiantes del Programa. Ahora bien, este refuerzo se puede concretar, por ejemplo, en ofrecer ayuda al estudiante sólo en aquellos ítems que destaquen por su complejidad dentro de una evaluación de asignatura. Olivia detalla esto a continuación:

“tampoco la idea es, es que sean notas maravillosas digamos, eso lo tenemos súper claro, sí ponte tú yo, como con los profesores tratamos de instalar eso también, porque claro si yo le ayudo en toda la prueba, pucha va a tener puros siete, pero ¿son siete reales? Entonces, por eso de alguna manera se estableció que fueran [apoyados] en los ítems de mayor complejidad” (Olivia).

En el caso de los alumnos con TEL, por otro lado, los entrevistados mencionan metodologías especiales que se orientan exclusivamente al desarrollo fonaudiológico de los estudiantes. En este sentido, a los estudiantes se les asignan tareas y ejercicios que deben realizar, y que se desarrollan en un cuaderno dedicado exclusivamente a este objetivo:

“se llevan el cuaderno para la casa, ya sea hacer actividades, bueno dependiendo de la tarea... practicar lo que es más como la parte fonética fonológica, practicar las letras, la pronunciación en el fondo y eso se lo llevan a la casa y traen una vez a la semana. Bueno una vez a la semana se saca a cada niño y traen el cuaderno y todo eso y se trabaja mucho con los cuadernos” (Julieta).

Finalmente, otro entrevistado menciona emplear metodologías distintas para contribuir a la motivación de los estudiantes con la lectura de textos obligatorios dentro del currículum. Estas metodologías se traducirían, por ejemplo, en realizar preguntas previas a la lectura, de manera que los estudiantes se interesen por la temática que contiene el texto que deben leer. Trinidad relata cómo realiza esto:

“Por ejemplo hoy día me tocó una lectura del volcán, entonces le decía: ‘¿tú has visto alguna vez un volcán?, ‘sí en la tele’, ya, ‘¿sabes más menos de qué se trata?’, ‘sí sale algo de adentro del volcán’, ‘ah ya’... entonces como que por ahí vamos como enganchando por el tema de la lectura y se hace menos tedioso digamos, en términos de lo que ellos conocen y de lo que yo les pueda explicar también po” (Trinidad).

**6.1.2.2.3. Los responsables de otorgar el apoyo al aprendizaje.** Además de determinar quién ingresa al PIE, los objetivos de aprendizaje y los medios que se emplearán para el logro de dichos objetivos, el diseño del plan de apoyo también implica determinar quién es responsable de apoyar el aprendizaje. En este marco, los entrevistados mencionaron que la responsabilidad se determina de acuerdo al tipo de apoyo que requiere un estudiante en particular. En este sentido, un primer aspecto a desarrollar en este apartado, es la importancia de los profesionales de apoyo y las educadoras diferenciales, en cuanto se constituyen como los principales responsables del apoyo al aprendizaje. Por otro lado, un segundo aspecto que se describe en este apartado, se relaciona con la responsabilidad que atañe a los padres y/o

apoderados en términos del apoyo a los estudiantes. Finalmente, los entrevistados refirieron algunos aspectos que requieren mejoras, en términos de la coordinación que existe entre los distintos profesionales en la entrega del apoyo, y por consiguiente, el último sub-apartado se focalizará en dicho aspecto.

*6.1.2.2.3a. Los principales responsables de apoyar el aprendizaje son los profesionales de apoyo y las educadoras diferenciales.* En primer lugar, los entrevistados manifiestan que son varios los profesionales responsables de otorgar el apoyo a los estudiantes de la escuela. Empero, esta responsabilidad estará determinada según el tipo de apoyo que requiera el estudiante, así como también del estudiante que requiera apoyo. De este modo, en términos de apoyo al aprendizaje, los entrevistados mencionan que son los profesionales de apoyo los responsables de la determinación e implementación de un plan de apoyo para los estudiantes de integración, o de la derivación del estudiante si es necesario:

“[De] los apoyos adicionales nos preocupamos nosotros, los educadores diferenciales, el equipo especialista que hay, psicólogo, fonoaudiólogo, si hay otro tipo de apoyo adicional el orientador también se preocupa de derivar a los alumnos a distintos lugares” (Renata).

Esta responsabilidad estaría asociada en primer lugar, a la contratación exclusiva de estos profesionales para la entrega de apoyos a los estudiantes del PIE. Es decir, su incorporación a la escuela se realizó en el marco de dicho programa. Por otro lado, en el caso de las educadoras diferenciales, esta responsabilidad está alineada al proceso diagnóstico de los estudiantes, de modo que quien evalúa es quien luego se responsabilizará por la entrega de apoyos a ese estudiante en particular:

“Habitualmente son siempre los que evalúan [los responsables de entregar apoyo], entonces se trata de mantener siempre a los profesionales que evalúan, a los que después entreguen la atención en el aula” (Gastón).

Además, dependiendo del diagnóstico del estudiante, los profesionales especialistas se pueden sumar como agentes responsables de entregar un apoyo más focalizado, que dé respuestas a las necesidades de los estudiantes, y que se desprenderían de estos mismos diagnósticos. Esto estaría determinado a priori por el Decreto 170, que establece el tipo de atención que recibe cada estudiante, de acuerdo al tipo de NEE con que fue diagnosticado:

“En ese sentido [desde el Decreto] son súper rigurosos, porque la atención que reciben los niños permanentes es distinta. Ellos reciben el apoyo de la psicóloga (...)



pero los niños transitorios no reciben apoyo de psicóloga, no están cubiertos como por con esa atención” (Olivia).

Tal como se estableció, y de acuerdo a los entrevistados, el responsable de entregar apoyo depende también del tipo de estudiante que lo requiera. En esta línea, los estudiantes que quedan fuera del PIE son responsabilidad de otros profesionales. Estos profesionales se han ido incorporando con el objetivo de dar respuesta a las diversas necesidades que tiene el alumnado de la escuela y que estarían vinculadas al elevado porcentaje de estudiantes que poseen un alto índice de vulnerabilidad escolar:

“Y hay otro grupo de apoyo, que no es menor, que es de alumnos prioritarios (...) son más de ciento cuarenta, una cosa así” (Federico).

En este marco, actualmente cuentan con el apoyo de distintos profesionales que se encargan de apoyar a los estudiantes prioritarios en diversos ámbitos. En primer lugar, cuentan con una profesora contratada por Ley SEP que apoya el ámbito de la comprensión lectora en los estudiantes prioritarios:

“hay una profesora contratada específicamente que apoya a los niños en el ámbito de la lectura, donde se estableció en los cursos más chicos cuáles son los niños que tienen mayor necesidad en el ámbito de la lectoescritura y ella tiene grupos de apoyo de talleres específicos, o sea, en la semana puede atender de cinco a seis grupos de diferentes cursos (...) donde se produce la problemática” (Federico).

En segundo lugar, la escuela contrató a una profesora para realizar tutorías a los estudiantes con alto IVE con riesgo de reprobación o con bajo nivel de asistencia en la escuela. Estas tutorías están orientadas a la organización de las tareas escolares y al apoyo en materias concretas, como matemática. En tercer lugar, dos estudiantes en práctica de psicología realizan talleres y charlas a los estudiantes, focalizados en intereses vocacionales, hábitos de estudio y apoyo específico a las asignaturas de lenguaje, matemática, historia y ciencias. Finalmente, mencionan que algunos profesionales de apoyo también prestan apoyo a los alumnos que no están incorporados en el PIE, pero dicho apoyo se presta bajo concepto de Ley SEP:

“bueno, la psicóloga tiene horas para Integración y horas que no son de Integración, con horas SEP para el apoyo de los alumnos que no son de Integración, así la fonoaudióloga también” (Federico).

Aunque la mayoría de los entrevistados considera que los profesionales de apoyo y

los especialistas son los responsables de apoyar a los estudiantes, algunos de ellos mencionan una labor más conjunta en términos de responsabilidades, distribuyéndola con el resto de la comunidad educativa. Sin embargo, la responsabilidad de la comunidad educativa para con los estudiantes estaría ligada a los apoyos de carácter más universal, es decir, aquellos apoyos que se orientan a todos los estudiantes. Renata, en el siguiente fragmento, detalla quiénes se constituyen, desde su punto de vista, como los responsables de este tipo de apoyo:

“Todas las personas que apoyan o que están involucrados en el proceso de aprendizaje, que son los profesores de aula, nosotros, especialistas, orientadores, hasta, yo creo, la directora... UTP” (Renata).

En la misma línea con esta visión más compartida de responsabilidades, otros entrevistados mencionan a los profesores de aula regular como agentes responsables en la entrega de apoyos al aprendizaje. Así, para algunos existe una responsabilidad compartida entre el equipo PIE y los profesores de aula regular, con respecto a los aprendizajes de los estudiantes del programa. Empero, tal como establece Adela, esta responsabilidad compartida debiese traducirse en una labor mutua, que será posible en la medida que exista coordinación:

“la responsabilidad primaria por ser el profesor [es] del especialista, yo creo que igual hay una relación de, fifty- fifty de interés con mis niños, ¿te fijas? Cuando está bien consensuada (...) está bien conversada el tipo de trabajo que vamos a hacer” (Adela).

Si bien los entrevistados poseen una perspectiva de responsabilidad compartida en el apoyo al aprendizaje, algunos consideran que dicha responsabilidad no aplica para otros tipos de apoyo. Dicho de otra forma, los entrevistados consideran que ellos no son responsables del comportamiento de los estudiantes, o de la realización de sus deberes escolares. En este marco, los profesionales de apoyo consideran que esta responsabilidad atañe en exclusiva a los padres y/o apoderados, tal como se describe en el siguiente apartado.

*6.1.2.2.3b. Es importante que los padres apoyen a sus hijos.* En concordancia con la idea de que la comunidad educativa es responsable, en su totalidad, de los apoyos ofrecidos a los estudiantes, los entrevistados consideran que los apoderados juegan un rol central dentro de esto. En este marco, creen que el apoyo que pueda ofrecer este estamento es fundamental para los estudiantes del PIE, principalmente por los beneficios que puede generar en ellos. En este sentido, consideran que los logros que se obtienen con el apoyo de los padres son bastante relevantes. El apoyo que los padres pueden ofrecer, en este punto, se relaciona con

el grado de compromiso que manifiestan hacia los aprendizajes de sus hijos:

“Entonces por eso te digo que es importante que los papás apoyen y como te digo, cuando están ellos, es increíble que lo niños... cuando los papás se ponen las pilas, es increíble que ellos tienen cambios” (Trinidad).

Ahora bien, estos cambios no sólo serían de tipos académicos o relativos al aprendizaje, sino que también asociados a lo afectivo y/o emocional de los estudiantes. Es por ello que las educadoras establecen reforzar este tipo de apoyo en los apoderados, indicándoles la importancia que tiene para sus hijos el apoyo emocional, y no sólo el académico o material:

“principalmente porque a ellos les ayuda mucho cuando los papás están... son papás apoyadores, o sea preocupados de venir a enterarse cómo van los niños, tanto en la parte pedagógica como en la parte emocional” (Trinidad).

Además, si bien mencionan principalmente beneficios para estudiantes, consideran que los apoderados también se pueden ver beneficiados de su compromiso con la educación de sus hijos:

“[Cuando] tienen buenos resultados en una prueba, después de haber estudiado con el papá o la mamá, también es un logro pa’ ellos [los apoderados] y se sienten como súper bien con eso” (Trinidad).

En este punto parece relevante destacar qué entienden los entrevistados por compromiso. De acuerdo a su discurso, esto se reflejaría en la asistencia regular de los apoderados a las reuniones con el equipo PIE, a las entrevistas individuales y al uso efectivo de los canales de comunicación que existen entre la escuela y la familia. Renata desarrolla esta idea:

“Que asistan a reunión, que estén al tanto de venir, de informarse, de cuando los cite vengan, entonces vengan así nosotros les informamos de los avances, de qué es lo que estamos trabajando con ellos, les explicamos si es necesario al papá más o menos con súper concreto (...) la idea es que los papás sean padres presentes, no desaparezcan, que no dejen la tarea solamente acá en la escuela” (Renata).

Por otro lado, no sólo significaría asistir a dichas instancias de comunicación entre la escuela y la familia, sino también el proponer nuevas instancias y mostrarse proactivos en la búsqueda de información con respecto a cómo se están desempeñando sus hijos en la escuela. Esto, básicamente porque las instancias formales de reunión son bastante limitadas y

reducidas en términos de tiempo disponible para informarse:

“o sea no solamente la instancia en que uno tenga que llamarlos para que ellos vengan, sino también la instancia en que ellos digan ‘oiga, tía, yo quiero saber cómo está, cómo le va [a mi hijo]’” (Trinidad).

Por último, el compromiso de los padres también permitiría incorporarlos en la toma de decisiones, y en ese sentido, se constituye como una forma de participación para los padres. Esta toma de decisiones se vincularía al diseño del plan de apoyo, de manera que se considere el punto de vista de los padres al momento de decidir qué puede responder a las necesidades del estudiante. Trinidad, en el siguiente apartado, menciona por qué un mayor compromiso de los padres les permitiría participar más en el quehacer de la escuela:

“pa’ que ellos también se vayan empapando los apoderados de lo que se está haciendo aquí también y que no se sientan ajenos del colegio” (Trinidad).

Si bien los entrevistados manifiestan que es sumamente importante que los padres estén presentes y comprometidos con la educación de sus hijos, establecen aspectos concretos en los cuales los apoderados debiesen apoyar. Tal como se mencionó al inicio de este apartado, los entrevistados consideran que los padres y/o apoderados son los responsables de apoyar, en primer lugar, la realización de tareas de sus hijos. En este marco, establecen que existen canales de comunicación que facilitan este apoyo por parte de los padres, como la libreta de comunicaciones. Mediante ésta, los apoderados debiesen mantenerse al tanto de los deberes de sus hijos y velar por el correcto cumplimiento de dichos deberes. Esto es importante ya que los estudiantes suelen olvidar las tareas o deberes asignados en la escuela, por lo que la presencia de apoderados comprometidos permitiría regular y organizar el estudio de los niños. Por otro lado, este compromiso se torna relevante a la luz de los resultados que obtienen los estudiantes cuando sus padres se muestran preocupados por sus deberes. En este marco, Trinidad indica cómo uno de sus estudiantes ha obtenido buenos resultados, producto de la preocupación de su madre:

“me pasa que hay niños que no copian materia, entonces la mamá siempre le está diciendo, ‘pero es que copia, porque necesito yo saber’ y hemos tenido buenos resultados en términos de que el chico escribe o se consigue la materia (...) y ha estudiado y le ha ido bien en las pruebas” (Trinidad).

En vista a estos buenos resultados, es que las educadoras manifiestan alentar el apoyo de los apoderados en este aspecto, tratando de involucrarlos con la educación de sus hijos.

Este involucramiento, según establecen, también puede darse en torno a las lecturas domiciliarias, tarea en la cual los apoderados pueden ayudar de manera sustancial a los estudiantes. Trinidad, en este contexto, sugiere a las apoderadas:

“Y eso es lo que yo les digo a las mamás, que vayan conversando las lecturas que vayan teniendo, que les pregunten, que los hagan pensar en ‘¿cómo le habrías puesto al cuento?’, ‘¿qué final le darías?’”. (Trinidad).

Otra responsabilidad que atañe en exclusiva a los apoderados, de acuerdo a los profesionales de apoyo, dice relación con la formación, desarrollo y mantención de la disciplina en sus hijos. Este aspecto resulta particularmente importante para los entrevistados, en cuanto consideran que ellos debiesen desligarse de este tipo de responsabilidades, ya que suelen adjudicarles a ellos el cometido de educar el comportamiento de los estudiantes del PIE. Dicho esto, consideran que, en oposición, es la familia quien debe velar por la disciplina y control del comportamiento de los estudiantes:

“yo siento que muchas veces no debiésemos nosotros como integración responsabilizarnos al cien por ciento de esa conducta (...) ahí tiene que intervenir la familia siento yo, porque uno acá si bien nos preocupamos de los apoyos en el tema de los contenidos se nos escapa el tema de la conducta porque eso también tiene un alto grado de responsabilidad de la casa...” (Matilde).

Ahora bien, en términos de qué entienden los entrevistados por disciplina y comportamiento, se observa que la asistencia de los estudiantes a la escuela se constituye como un aspecto central dentro de esto. En este contexto, relatan que los padres firman un documento de compromiso con el objetivo de que sus hijos asistan a la escuela, y de este modo, la responsabilidad de dicha asistencia recaería en exclusiva en ellos:

“Entonces todas esas cosas se van manejando con los papás, porque todas esas cosas, es como parte ya de la casa, porque el hecho de que ellos vengán o no vengán, depende ya de la casa” (Trinidad).

Por otro lado, consideran que los padres deben colaborar en el establecimiento de reglas y normas que existen en la escuela, de manera que éstas sean respetadas por los estudiantes. De este modo, con el compromiso de los padres se puede crear un entorno claro de normas y límites para los estudiantes, por ejemplo con el uso de teléfonos celulares en el establecimiento:

“el hecho de que las mamás se comprometan a esto también a ellos les hace pensar

que en realidad, si son dos adultas las que están diciendo esto, que en realidad no debería ser” (Trinidad).

En este sentido, el compromiso de los padres con la disciplina de sus hijos repercute positivamente en la conducta de los estudiantes, generándose los cambios necesarios en ellos para adecuarse a la normativa de la escuela. En contraparte, observan que un bajo nivel de compromiso de los padres impacta negativamente en la efectividad de los castigos que se utilizan en la escuela, con el objetivo de controlar la conducta. Matilde se refiere a este punto:

“Es que muchas veces uno cita apoderado una, dos, tres, cuatro veces y no asisten. Entonces cuando los niños se dan cuenta de eso, de que ‘no importa que me porte mal, porque total mi papá no viene’, no hay cambio y no hay sanción tampoco” (Matilde).

*6.1.2.2.3c. La coordinación entre estamentos debiese mejorar.* En los apartados anteriores se desarrolló la idea de que la responsabilidad del apoyo a los estudiantes recae en varios agentes que conforman la comunidad educativa, dependiendo del tipo de apoyo al que se refieran. Ahora bien, el que sean varios los responsables de otorgar el apoyo requiere, ineludiblemente, que existe coordinación entre estas partes. En este contexto, precisamente, es que los entrevistados manifiestan que existen algunos aspectos que requieren mejoras, y que se pueden organizar en torno a cuatro temáticas: la necesidad de una mejor coordinación entre los distintos profesionales que ofrecen los apoyos; la necesidad de que los profesores se responsabilicen más por los estudiantes del PIE; lo menester que es un mayor compromiso por parte de los padres y/o apoderados con respecto al aprendizaje de sus hijos; y finalmente, la necesidad de una mayor incorporación del equipo PIE a la escuela.

En general, los entrevistados consideran que la coordinación entre los distintos profesionales que conforman el equipo PIE, y entre éstos y los demás miembros de la escuela, debiese mejorar. Fundamentan esta premisa en base a la escasa coordinación que existe actualmente entre algunos profesionales, especialmente entre quienes trabajan en espacios físicamente distintos, motivo por el cual deben coordinarse en instancias más informales:

“como estamos en distintos lugares, pero igual a veces “oye”, tenemos conversaciones casi que de pasillo o si yo necesito algo o ella también, nos vamos a preguntar” (Julieta).

Además, esta comunicación de carácter más informal se generaría en la medida que necesitan resolver dudas o considerar la opinión del otro profesional para tomar una decisión.

Es decir, se comunican según surja la necesidad. Sin embargo, otros entrevistados añaden que en algunos casos la coordinación o comunicación entre profesionales es nula. Adela se refiere a la relación que existe entre las educadoras diferenciales y la profesora contratada por SEP, que apoya a los alumnos prioritarios de la escuela:

“No hay trabajo colaborativo con [la profesora SEP] (...) de alguna manera siento que ahí también nos pisamos la cola, porque (...) debería haber algún grado de coordinación con nosotros” (Adela).

Esta nula coordinación, en ciertos casos, incluso genera que algunos de los entrevistados no tengan claridad con respecto a las labores de otros profesionales que trabajan dentro de la escuela. En concreto, no saben a qué estudiantes atiende otro profesional, incluso si se trata de un profesional que desempeña su misma función. Este es el caso de Julieta, quien no tiene claro a qué estudiantes atiende otra profesional del PIE:

“pero yo la verdad no tengo muy claro si esos son niños que ya se dieron de alta o son niños que por equis motivos no alcanzaron a integrarse, o que llegaron después y ahora ella también va a reevaluar, entonces quizás van a entrar a integración” (Julieta).

Esta precaria coordinación entre profesionales se relaciona con la idea de que cada uno se encarga y orienta a su ámbito de acción, es decir, cada uno se encarga del aspecto en el cual se especializó. Por ende, los apoyos se ofrecen en la medida que puedan ser abordados por la especialización del profesional, pero de manera aislada con respecto a los demás tipos de apoyos que ofrecen otros profesionales. Empero, no existe claridad con respecto a si este trabajo parcelado repercute en una mala coordinación entre los profesionales, o si la mala coordinación genera dicha forma de trabajo. Adela se refiere a este modo de trabajar:

“Nosotros en ese sentido, ahí la palabra especialista calza súper [bien] ahí tú ves de repente como realidades enfocadas, pero cada uno como es de un lado. No tenemos reunión en general, nunca lo hemos conversado” (Adela).

Considerando esto, es que algunos entrevistados manifiestan que es necesaria una mayor comunicación entre los distintos profesionales de la escuela, para efectos de que todos se mantengan informados con respecto a los procesos académicos que se están llevando a cabo:

“debiese haber una comunicación entre todos para saber los procesos que están llevando arriba [aula regular], no sé po’ evaluaciones, pruebas de nivel, pruebas de

cobertura curricular, de repente uno entra a la sala y se entera que están haciendo esas cosas” (Matilde).

*Los profesores no asumen la responsabilidad de que los estudiantes del PIE aprendan.* Un segundo aspecto que requiere avances, tal como se estableció al inicio de este apartado, es el grado de compromiso y/o responsabilización que los profesores de aula regular manifiestan con respecto al aprendizaje de los estudiantes del PIE. A pesar de que los entrevistados consideran que la responsabilidad de los estudiantes del programa se comparte entre los profesionales de apoyo y los profesores de aula regular, establecen que esto no ocurre en la cotidianeidad de la escuela. En este marco, aluden a la segregación que los profesores de aula realizan en torno a los estudiantes que son del PIE, y a los que no son parte del programa. Esta segregación es interpretada por los entrevistados como poco compromiso por parte de los profesores con los estudiantes del PIE, e incluso se puede observar en el lenguaje que emplean:

“hasta en algunos casos resulta que te lo sacan en cara ‘ah, ese niño integrado’... No po, tiene nombre el niño integrado, por eso te digo, hay que consensuar lenguaje” (Adela).

Esta categorización de los estudiantes ha generado una serie de repercusiones negativas en la asignación de responsabilidades, de acuerdo a los entrevistados. En concreto, mencionan que los profesores de aula regular no se comprometen lo suficiente con la educación de los estudiantes del PIE, ya que, al pertenecer al programa, la responsabilidad de su educación se atribuye a las educadoras diferenciales, exclusivamente. Los entrevistados observan esto, nuevamente, en la manera en que dichos profesores se refieren a los estudiantes del PIE:

“Ponte tú a veces hay profesores que dicen no sé po’ ‘tus niños’ (...) Así como la misma profe jefe te dice ‘es que a tus niños les faltó una parte de la prueba’, por ejemplo. Entonces ahí [digo] no po’, son nuestros niños, así como ojo” (Olivia).

Dentro de este marco, algunos entrevistados creen que si bien ellos están contratados para entregar apoyos a los estudiantes que pertenecen al PIE, dichos estudiantes son parte de la comunidad educativa. Por consiguiente, todos los profesionales de la escuela son responsables de que ellos aprendan. En palabras de Matilde:

“nosotros tenemos horarios para trabajar y apoyarlos, pero finalmente el alumno es del colegio entonces es responsabilidad de todos que tire pa’ arriba o que aprenda



po” (Matilde).

Otra manera en que los entrevistados observan poco compromiso por parte de los profesores de aula, es la manifestación de resistencias a trabajar con los estudiantes del PIE, considerando que su aprendizaje depende de adecuaciones curriculares y/o metodológicas. Al respecto, señalan que les ha costado bastante que los profesores comprendan que los estudiantes del PIE poseen necesidades distintas para aprender, y que esto debe ser considerado en el proceso de enseñanza, de modo que consoliden aprendizajes:

“Hay profes que te acompañan más con el tema, pero igual hay algunos que todavía están como más resistentes a estos niños con necesidades educativas especiales y distintas, porque no aprenden de la misma manera que aprende el resto (...) como que navegamos en contra la corriente porque tenemos que defender las diferencias como los distintos ritmos de aprendizaje, que aprenden distinto, que necesitan evaluaciones distintas, que necesitan más tiempo, entonces, eso no es muy entendido como a nivel general” (Olivia).

A su vez, esta des-responsabilización de los profesores de aula regular dificulta labores colaborativas, que pudieran mejorar la entrega de apoyos. De este modo, tal como mencionaron anteriormente, los profesionales de apoyo consideran que la entrega de apoyos más universales va de la mano con un trabajo colaborativo con los profesores de aula regular, quienes deben responsabilizarse por la educación de todos los alumnos. Esto, naturalmente, incluye a los estudiantes del PIE. En este sentido, es necesario que los profesores comprendan la importancia de la labor conjunta con los profesionales del programa de integración, en función de la entrega de apoyos en el aula regular, y que se comprometan con ello. Matilde se refiere a este aspecto:

“que las reuniones de coordinación que tenemos con los profesores sea efectivamente seria y que le tomen el sentido y la responsabilidad a participar de ellas, porque ahí cojean un poco los profes, no siento que sean como responsables en el sentido que es necesario que nos juntemos para saber qué es lo que están haciendo” (Matilde).

La ausencia de este compromiso y, por consiguiente, la ausencia de un trabajo colaborativo efectivo, se manifiesta en los resultados que los estudiantes obtienen. Dentro de esta línea, los entrevistados observan que los estudiantes tienen mejores resultados en las asignaturas de lenguaje y matemática, que son apoyadas por el PIE; empero, en las

asignaturas en las cuales los estudiantes no reciben el apoyo del PIE, sus resultados son bastante más bajos. De este modo, el apoyo que debiesen ofrecer los profesores en aquellas asignaturas no cubiertas por el PIE, no estaría siendo efectivo. Más aún, consideran que en dichas asignaturas, los estudiantes quedan completamente desprovistos de apoyo, cuya responsabilidad recae en los profesores de aula regular:

“Si bien nosotros apoyamos principalmente los subsectores de lenguaje y matemática, no siento que en historia, naturaleza o los ramos más artísticos se dé también ese apoyo adicional (...) cuando no estemos en sala los profesores también tienen que sentir que son [responsables de] todos, no todos menos lo de integración” (Matilde).

En general, atribuyen esta falta de responsabilización a la habituación que tienen los profesores con el modelo de trabajo anterior, es decir, el de grupos diferenciales. En dicha modalidad, la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, recaía exclusivamente en los educadores diferenciales, no así en los profesores de aula. En este sentido, manifiestan que han existido algunas dificultades en la adaptación a esta nueva modalidad de trabajo en integración, que al no ser comprendida completamente por los profesores, genera algunas resistencias. Esto ocurre particularmente con respecto al nuevo sistema de cupos que existe en el PIE, tal como relata Olivia:

“Los profesores igual al principio, cuando esto se implementa en el colegio, no entendían el funcionamiento de “pucha, ¿pero ¿por qué son siete?”, cinco transitorios, dos permanentes, fue igual un trabajo de validar este programa, bueno, no sólo acá, yo creo que en todas las escuelas, porque el trabajo anterior era con grupos diferenciales, entonces, era otra la modalidad, o sea, trabajaban quizás con más niños de un propio curso y van dando de alta en el momento que iban superando sus dificultades. Y no había tanto papel administrativo que llenar, cómo reformular, todo eso. Entonces, los profesores estaban acostumbrados a esa modalidad de trabajo” (Olivia).

Producto de todo esto, algunos consideran que los profesores debiesen estar en constante perfeccionamiento profesional, para efectos de dar respuesta educativa a todos los estudiantes dentro del aula, y en particular considerando el alto IVE que los alumnos de la escuela presentan. Matilde explica por qué esto es importante:

“los profesores también debiesen estar en constante perfeccionamiento y apoyo para irse actualizando con las nuevas temáticas que van saliendo. Sobre todo acá que igual

siempre se toman los niños que tienen alto índice de vulnerabilidad, pero muchas veces uno no maneja más allá el trato o cómo crear nuevas instancias o nuevas estrategias pa' poder atenderlos a todos po'" (Matilde).

*Los apoderados de los estudiantes no se acercan a la escuela.* Un tercer aspecto de coordinación que requiere mejoras, de acuerdo a los profesionales de apoyo, es el compromiso de los padres y/o apoderados con el proceso educativo de sus hijos. A pesar de la importancia que significa la presencia y compromiso de padres y apoderados, los entrevistados evalúan como escasa la participación de los padres en las instancias que se han provisto con este fin. Más concretamente, indican que los apoderados suelen no asistir a las reuniones y/o entrevistas, agendadas con el fin de informar a los padres con respecto al desempeño de sus hijos. Más aún, detallan que no justifican sus inasistencias, lo que indicaría un menor nivel de compromiso con la escuela.

Sin embargo, esta falta de compromiso y participación varía de acuerdo al nivel educativo de los estudiantes, existiendo diferencias importantes entre ambos ciclos de educación básica. Olivia, en este marco, establece que en segundo ciclo la participación de los padres es prácticamente nula, existiendo poco compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. En contraparte, en primer ciclo los apoderados se muestran altamente comprometidos:

“Mira acá en el colegio pasa un fenómeno súper especial, en el primer ciclo es como si fuera un mundo distinto al segundo ciclo (...) en el primer ciclo pasa que el nivel de compromiso, la responsabilidad es pero de verdad súper buena, súper buena. Los apoderados tú los notas más comprometidos, participan más del proceso” (Olivia)

Por otro lado, indican que no sólo asisten poco a las instancias que ya están determinadas, sino que tampoco se acercan de manera espontánea para informarse sobre el proceso educativo de sus hijos. Es decir, los apoderados son poco proactivos en la búsqueda de instancias para informarse y mantenerse partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos:

“Yo siempre les digo, ‘yo estoy aquí vengan en alguna instancia, hable conmigo, mándeme alguna notita’ (...) pero los papás no lo hacen, ellos jamás vienen acá a decir ‘tía, ¿sabe qué? pasó esto en la casa’ sin dar mayor detalle, ‘sabe que tuve un problema familiar y yo sentí que a la Luisa le afectó tanto y yo quiero ver cómo ha estado aquí, cómo la ve usted que usted trabaja más aquí, qué le ha contado’” (Trinidad)

Esto les preocupa particularmente, ya que consideran que el colegio es abierto a la comunidad, es decir, que existen facilidades para que los padres se acerquen a consultar de manera fluida y sin mayores problemas. Considerando esto, es que creen que la baja participación se debe más bien a un fenómeno que ocurre a nivel país, y que es urgente modificar. Olivia relata:

“[Esto ocurre] en el sistema municipal, igual, no solamente en el municipal, yo creo que igual hay familias que de pronto delegan todo al colegio, y hay que, de alguna manera, educar eso y tratar de cambiar” (Olivia).

*El equipo PIE no está integrado en la escuela.* Por último, un cuarto aspecto que requiere mejorías, desde la perspectiva de los entrevistados, tiene relación con la incorporación del equipo PIE a la escuela. En este marco, varios entrevistados manifestaron sentir que uno de los aspectos centrales a mejorar dentro de lo que es coordinación entre profesionales, es incorporar más al PIE dentro de la escuela. En este sentido algunos consideran que, paradójicamente, el equipo de integración no está lo suficientemente integrado en la escuela:

“bueno yo siento que integración no es como muy considerado acá en el sentido como de equipo... todos saben que hay un equipo de integración, todos saben que hay niños que están en integración, pero como comunidad escolar, siento que no estamos cien por ciento integrados (risas). Es paradójico (risas), es un poco paradójico” (Matilde).

Esto se vería reflejado, por ejemplo, en la poca participación que tiene el PIE en aspectos más administrativos o de gestión dentro de la escuela, como por ejemplo no participar en las decisiones que se toman en el equipo directivo. Esto les parece preocupante, tomando en cuenta que el equipo de integración lleva ya tres años dentro de la escuela. Considerando, además, la importancia que tiene el tomar decisiones de manera conjunta, creen que al menos el coordinador del PIE debiese participar en estas instancias, para efectos de mantener informado al resto del equipo con respecto a las decisiones que se tomen. Olivia desarrolla esta idea:

“El coordinador debería participar del equipo de gestión, el equipo de gestión está constituido por la directora, por la Jefa de UTP, por el inspector, por el orientador. Pero con Integración ahí no estamos visibles, entonces hay decisiones que se toman y todo eso que a veces nosotras no tenemos idea. Entonces, esas cosas hay que

empezar a trabajar” (Olivia).

Asimismo, consideran que la comunicación interestamental es bastante poco fluida, lo que dificulta la alineación del equipo completo con respecto al trabajo que se realiza dentro del PIE. Además, añaden que existen periodos en los cuales existe mayor comunicación, pero corresponde a periodos críticos dentro del año escolar. Esto, ya que consideran que reciben el apoyo de dirección sólo en aquellos momentos en que se gestionan las evaluaciones, y por ende, se manejan los resultados obtenidos:

“apoyo así como de dirección o de UTP no, no es mucho. De dirección yo creo que un poquito más, sí uno así como si catetea sí, pero ponte tú de UTP no hay mucho, de orientación falta, de pronto se centran mucho en los resultados, a la hora de los resultados. Ponte tú ahora, en este tiempo donde estamos viendo así como el tema de los repitencias y esas cosas, pucha ahí estamos súper tomadas en cuenta de alguna manera, pero por UTP” (Olivia).

Como consecuencia de lo descrito anteriormente, algunos entrevistados creen que actualmente existe un abismo importante entre el PIE y la escuela en general, no existiendo mayor articulación entre ambos organismos. En otras palabras, algunos consideran que dicho abismo genera la sensación de que existen dos escuelas que funcionan dentro del mismo espacio físico, pero no juntas. Esto ha conllevado a que algunos sientan que en la escuela no se valora tanto el trabajo que se realiza en el PIE, tal como relata Matilde:

“mucho tiempo que no hacemos reuniones...no siento como la necesidad del colegio de nosotros en ese sentido (...) Yo creo que lo más importante es que el colegio, más que sienta o diga que tiene proyecto de integración, haga parte del colegio al proyecto de integración” (Matilde).

El ideal para algunos entrevistados, entonces, es una comunicación constante y fluida mediante la cual puedan manifestar su punto de vista con respecto a los procesos que observan dentro del aula, o con respecto al desempeño general de los estudiantes del PIE. Una comunicación más fluida y constante, además, no sólo permitiría que los demás miembros de la escuela se mantengan informados con respecto al quehacer del PIE, sino que el equipo PIE también podría alinearse mejor con lo que ocurre dentro de la escuela en general. De este modo, para ellos el trabajo que se realiza conjunto a los demás profesionales, dentro del aula de clases, tendría más significado para todos los involucrados.

**6.1.2.2.4. La localización del apoyo al aprendizaje.** Un cuarto elemento a definir dentro de lo que es el plan de apoyo al aprendizaje, se refiere a las instancias en las cuales se desarrollan dichos apoyos. En este marco, los entrevistados explicitan que existen cuatro instancias en las cuales se ofrecen los apoyos al aprendizaje: el aula regular, el aula de recursos, en salas especializadas y en instituciones externas:

“en primer lugar se implementan en la sala de clases, aula regular, con la materia que está pasando la profesora, ahí se les da un apoyo en general a todos. En segundo lugar, sería aquí en el aula de recursos. Claro, y yo creo que ya tercer lugar serían no sé po’, actividades donde van todos, quizás dependencias de la escuela, patio, biblioteca, pero esas serían las instancias” (Renata).

Siguiendo la categorización establecida por los entrevistados, este apartado se organizará en torno a estos espacios, es decir: el aula regular y de recursos, las aulas especializadas y las instituciones externas.

*6.1.2.2.4a. El apoyo al aprendizaje se puede desarrollar en el aula regular o en el aula de recursos.* Una primera localización mencionada por los entrevistados, se distribuye en torno a dos principales instancias físicas para ofrecer el apoyo: el aula regular y el aula de recursos. Ahora bien, para efectos de organizar la información concerniente a estos espacios, este sub-apartado se desarrollará en base a tres temas: los criterios empleados para determinar si se apoyará en aula de recursos o aula regular; la enseñanza compartida entre educador diferencial y profesor de aula, que se realiza cuando el apoyo se desarrolla en el aula regular; y las valoraciones que manifiestan los entrevistados por ambas localizaciones, es decir, los beneficios que observan del trabajo tanto en el aula regular, como en el aula de recursos.

*Empleamos varios criterios para determinar si apoyamos en aula regular o en aula de recursos.* En términos de los criterios empleados para determinar dónde se implementarán los apoyos, los entrevistados mencionan que ambas instancias no se utilizan de la misma manera en términos de frecuencia, ya que la elección de la localización del apoyo obedece a algunos criterios como son el tipo de apoyo, el diagnóstico del estudiante y la clase o asignatura. Ahora bien, en general los entrevistados refieren que la distribución entre ambas aulas, en términos de tiempo destinado al trabajo dentro de ellas, debe alinearse con lo establecido por el Decreto 170. En dicho decreto se establecería que el aula regular es la localización, en exclusiva, para entregar los apoyos:

“se supone que el decreto dice que [las horas de apoyo] son sólo de aula común.

Nosotros tendríamos que estar siete horas ponte tú, con los más chiquititos, en aula común” (Olivia).

A pesar de esto, otros entrevistados refieren que el apoyo se puede ofrecer en aula regular y de recursos, y que existen horas predestinadas para ellas: tres horas semanales en aula de recursos y una hora en aula regular, donde se realiza apoyo en asignaturas como lenguaje, matemática o naturaleza. Otros, por su parte, establecen que la distribución es de ocho horas pedagógicas en aula regular y una o dos horas en aula de recursos. Independientemente de la cantidad de horas estipuladas, algunos entrevistados consideran que son bastante escasas, a la luz de los objetivos y resultados que se esperan obtener. Olivia es una de las entrevistadas que manifiesta esto:

“este decreto igual de alguna manera establece una cantidad de hora por niño, entonces, igual uno entre sumando y restando, te das cuenta de que son súper pocas las horas que a la semana estamos con nuestros niños” (Olivia).

En oposición a la idea de que existen horas predeterminadas y rígidas, otros entrevistados establecen que la distribución de las horas de apoyo en las distintas aulas dependerá del diagnóstico del estudiante, es decir, de si fue diagnosticado con una NEE transitoria o una permanente. Si bien en ambos casos se trabaja con los estudiantes en el aula de recursos y en el aula regular, en el caso de los estudiantes diagnosticados con NEE permanentes, el trabajo se realiza principalmente en el aula de recursos:

“Va a depender claro, la cosa específica que requiera en el fondo trabajar el estudiante. Eso en el caso de los alumnos transitorios. En el caso de los alumnos permanentes ya es un trabajo más en aula de recursos” (Gastón).

En contraparte, los estudiantes diagnosticados con NEE transitorias reciben apoyo la mayor parte del tiempo en el aula regular. Sin embargo, mencionan que generalmente estos estudiantes asisten al aula de recursos, para efectos de trabajar algo que necesiten. En ese sentido, existiría cierta flexibilidad en la localización, y que obedece a la necesidad de adecuarse al estudiante:

“Claro que igual uno va viendo qué niños realmente necesitan bajar al aula de recursos, y vai como fortaleciendo. Pero generalmente uno baja a los cinco transitorios, porque lo necesitan, porque verdad hay que aclarar dudas, hay que apoyar en algunos contenidos, fortalecer habilidades” (Olivia).

De este modo, aunque el Decreto 170 predetermina que los apoyos sólo deben

implementarse en aula regular, los entrevistados manifiestan que trabajan en el aula de recursos. La decisión de incorporar esta instancia como localización frecuente del apoyo obedece a los beneficios que implica el trabajar en un ambiente más pequeño y desprovisto de distracciones, lo que sería sumamente provechoso para algunos estudiantes:

“[La predeterminación del Decreto 170] tiene una parte positiva y otra negativa, porque por ejemplo hay niños que realmente necesitan el apoyo en grupos pequeños, como ponte tú en un aula, con menos factores que interfieren en la atención, sobre todo los niños con problemas de lenguaje ponte tú que tienes que trabajar en su ataxia, y cosas mucho más específicas” (Olivia).

Además del Decreto 170 y del diagnóstico del estudiante, uno de los entrevistados manifiesta que la localización se determina, en algunos casos, de acuerdo a la clase o asignatura en la cual los estudiantes requieren apoyo. En esta línea, declara elegir la localización según la naturaleza de la asignatura y las actividades que se realicen en ella. Un ejemplo de ello es la clase de matemática:

“en matemáticas es más fácil a lo mejor, hay más material concreto para apoyar, entonces es más fácil a veces el apoyo en aula, se trabaja con la pizarra interactiva o con algún material determinado por ejemplo para fracciones” (Adela).

De igual forma, la entrevistada manifiesta preferir trabajar de manera individual con los estudiantes en el aula de recursos, cuando éstos se encuentran en asignaturas que se orientan a su desarrollo personal, como son las asignaturas de orientación, música o religión. Estas instancias son consideradas óptimas para retirar a los estudiantes del aula regular, tal como relata Adela:

“no los saco en ningún momento de ninguna situación, esto es en desarrollo personal, o sea, es importante, pero yo eventualmente puedo trabajar de a uno. Así voy con uno, trabajo veinte minutos, voy a buscar a otro, veinte minutos, ¿te fijas? Acá es religión, también (...) aquí están entre música y orientación, trato de buscar la mejor instancia” (Adela).

Finalmente, la misma entrevistada menciona utilizar la entretención de la clase como criterio para determinar si retira o no estudiantes del aula, para trabajar en aula de recursos. En este sentido, manifiesta:

“Entonces, uno tiene que también ahí utilizar criterios de trabajo, si la clase está entrete pa' todos yo ni siquiera me muevo del aula hasta que tocan la campana” (Adela).



*En el aula regular los apoyos se desarrollan mediante enseñanza compartida.* La incorporación del educador diferencial al aula regular, como lineamiento central del Decreto 170, ha significado la necesidad de que este profesional trabaje en conjunto al profesor de aula regular. Por este motivo, actualmente los profesionales de apoyo realizan labores de coordinación con el profesor de aula regular, en función de planificar e implementar lo que denominan enseñanza compartida.

Estas labores de coordinación pretenden, principalmente, planificar semanalmente las actividades que se llevarán a cabo dentro del aula regular. Para ello, se reúnen cada miércoles y definen las estrategias a desarrollar, las temáticas a abordar, las posibles adecuaciones curriculares y los materiales con los cuales trabajarán. La idea es llegar a acuerdos con respecto a esto, los cuales son registrados en documentos de trabajo. Renata se refiere a estos documentos de coordinación:

“Tenemos una hoja de registro en donde vamos anotando si asiste el profesor, si tiene su planificación y todo eso, y donde tomamos los acuerdos. Hay otra hojita que es de adecuaciones [curriculares] (...) donde escribimos todos los acuerdos según cada alumno, estamos acompañados también de la planificación mensual del profesor, la leemos en conjunto, vemos si ese alumno va a lograr ese objetivo, si es que tiene que hacer una adecuación, si es que vamos a trabajar acá, con qué material, todo eso lo vemos el día miércoles” (Renata).

Estas labores de coordinación, de acuerdo a algunos entrevistados, han tenido efectos positivos para el trabajo conjunto que se realiza dentro del aula regular. Esto, ya que observan que este trabajo previo es visible al momento de llevar a cabo la enseñanza compartida. En concreto, las reuniones semanales les permiten a los educadores diferenciales mantenerse al tanto con respecto al contenido, temática y/o actividad que se llevará a cabo en el aula regular:

“Entonces, ha resultado bastante bien, porque así yo sé que al profesor la próxima semana o los próximos días va a tener una prueba, qué contenido va a estar pasando, entonces así yo no llego desinformada a la sala de clases, porque si no tuviéramos esa reunión, claro, yo entro a la sala de clases y recién ahí me estaría informando de lo que sucede” (Renata).

Antes de implementar este sistema semanal de coordinación, los entrevistados mencionaron que debían informarse de manera más informal y espontánea con respecto a las clases en las cuales iban a apoyar, o simplemente no se conversaba con el profesor. Esto solía

conllevar a que las educadoras diferenciales llegaban sin material ni actividad a la clase. Además, estas reuniones les han permitido a las educadoras del PIE discutir con el profesor temáticas curriculares y académicas ya que antes sólo se discutían aspectos conductuales de los alumnos. Finalmente, existe entre algunos entrevistados, la idea de que estas instancias de coordinación permiten que las educadoras desarrollen una labor que enriquezca la del profesor de aula regular. Adela relata:

“te das cuenta al final que las estrategias que se aplican en el aula si, las que yo pueda aportar van a enriquecer de que el profe de aula tiene. Y por eso que el trabajo colaborativo se vuelve más interesante, se vuelve eventualmente más óptimo” (Adela).

No obstante lo anterior, y dentro de lo que ha sido el proceso de implementación del Decreto 170 en la escuela, algunos entrevistados manifiestan que han existido algunas dificultades. En general, consideran que desde un principio han existido algunas resistencias, por parte de los profesores de aula regular, al trabajo con el PIE bajo el marco del Decreto 170. Así, establecen que los profesores no sólo han tenido problemas aceptando la responsabilidad de educar a los estudiantes del PIE, sino también aceptando a las educadoras diferenciales dentro del aula regular:

“al principio [los profesores decían] ‘¿pa’ qué va a entrar ella a la sala, si en el grupo diferencial antes no entraba?’. Entonces, ahora claro, igual todavía hay que seguir trabajando en la instalación del programa” (Olivia).

Esta resistencia significa, en algunos casos, que los profesores no entienden la importancia del trabajo de coordinación con las educadoras del PIE, lo que repercute negativamente en la calidad de la enseñanza compartida. En ese sentido, algunos entrevistados manifiestan que, lamentablemente, la dinámica que se genera dentro del aula con el profesor, depende del profesor. Matilde se refiere a esto:

“hay profesores donde yo no tengo la instancia de conversar, no porque no se dé, sino porque finalmente o no llegan a las reuniones o no mandan la documentación necesaria que van a trabajar en la sala (...) Pero en otros casos como yo sé lo que va a trabajar el profesor, el profesor sabe que en ese momento voy a ir, no sé po la guía ya la hemos trabajado entre los dos, es distinta la dinámica, pero va a depender de eso. Hay clases donde uno puede ser mucho aporte y hay otras clases donde no es mucho el aporte, porque va a depender de lo previo a esa clase” (Matilde).

En este marco, atribuyen estas resistencias a la falta de comprensión con respecto a la importancia que tiene el reunirse para coordinar la enseñanza compartida, es decir, los profesores no valorarían estas instancias. Por otro lado, también consideran que estas resistencias pudieran deberse a la falta de conocimiento o comprensión sobre el Decreto actual, y a la costumbre de los profesores a trabajar bajo el modelo anterior, es decir, el de grupos diferenciales. Además, estos problemas de adaptación a un nuevo modelo de trabajo, no sólo estarían presentes en los profesores de aula regular, sino que también en las educadoras diferenciales con menos experiencia:

“además son más jóvenes las cabras [educadoras diferenciales], igual es un tema de training, no sé. Había obviamente al principio mucha más resistencia (...) Yo siento que ahora están más empoderadas, se creen más que sí se puede” (Adela).

En la misma línea, un entrevistado manifestó que actualmente las prácticas de los profesionales de apoyo no están alineadas con el Decreto 170, lo que dificulta, por ejemplo, la evaluación de la implementación del programa. Esto sería así, ya que los profesionales de apoyo tendrían un método de trabajo más propio del marco legal anterior, es decir, de tutorías individuales con los estudiantes, mediante grupos diferenciales. Por consiguiente, la labor que se realiza dentro del aula en conjunto al profesor, no sería óptima:

“Entonces, esa práctica un poco alejada de lo que dice el decreto interno, de que tiene que haber una coeducación entre el educador diferencial con el profesor, tiene que haber una modelación de clases, tiene que haber una revisión y una adecuación curricular conjuntamente con el profesor, donde el educador diferencial pueda mirar la planificación, pueda sugerir algunas estrategias de aprendizaje o una estrategia de enseñanza que involucre las necesidades específicas de los alumnos, ¿cachai? Entonces, eso si bien es cierto el decreto lo dice, pero en la práctica hay un apoyo que no está a la altura de lo que se pretende” (Federico).

Una de las consecuencias de estas dificultades en la implementación de un nuevo marco de trabajo, es el rol que juega el educador diferencial dentro del aula regular. Este rol, de acuerdo a algunos entrevistados, es secundario. Esto quiere decir que, dentro del aula regular, quien desarrolla las actividades de enseñanza de manera predominante es el profesor, mientras que el educador diferencial apoya estas actividades. Adela detalla cómo se genera esta relación dentro del aula regular:

“yo me siento muy frustrada muchas veces, porque yo como soy de entre comillas

de “apoyo” y a pesar de que hay reuniones de coordinación, es el profe de aula el que al final del día la lleva, ¿se entiende eso? Yo no puedo pasar por sobre él, pero tú te sientes muy amarrada de manos muchas veces, porque la dinámica o la energía no es la misma” (Adela).

De este modo, el apoyo que realizará el educador diferencial se planifica y acuerda previamente con el profesor, delimitando claramente qué tipo de intervenciones realizará y en qué momento. En general, la dinámica acordada corresponde a que el profesor presenta el contenido de la clase, y luego el educador diferencial apoya a los alumnos que lo requieran, pudiendo también dar su opinión cuando el profesor así lo establezca. Renata detalla esta dinámica:

“la profesora pasa su materia, ella es la que lleva la clase y yo voy apoyando a los alumnos de Integración y al que lo requiera, dentro de la sala de clases. Hay veces que el profesor necesita, no sé por qué, está hablando y a mí se me ocurre una buena idea y puedo intervenir, sin interrumpirlo, también se puede hacer. Eso está también acordado con el profesor, o sea, la idea tampoco es pasarlo a llevar y hacerlos callar” (Renata).

El único caso en el cual el educador diferencial puede tener mayor protagonismo dentro de la clase, es decir, que puede dirigir una actividad, es cuando el profesor de aula regular no asiste. Matilde, en este marco, detalla:

“Cuando yo he llegado a sala y el profesor por X motivo no ha llegado a la clase, como yo sé de qué se trata y como yo manejo la actividad que se iba a hacer, en esos momentos la hago yo” (Matilde).

Pese a estas dificultades mencionadas, algunos entrevistados establecen que actualmente existe mayor aceptación del Decreto y sus prácticas, por parte de los profesores de aula regular. Esta aceptación, de acuerdo a los entrevistados, se ha dado en la medida que los profesores valoran el trabajo que realizan las educadoras diferenciales, comprendiendo la importancia que su trabajo tiene dentro de la escuela:

“al principio el 2011 como que costó porque no entendían, y porque estaban acostumbrados al sistema anterior de grupos diferenciales, pero fíjate que ellos han dicho igual que somos un apoyo para ellos y para los niños, y como colegas también, entonces yo creo que eso igual a estas alturas del partido, está bastante bien logrado” (Olivia).

En este sentido, aunque sienten que los profesores no están de acuerdo con el Decreto

170, actualmente ya validan más el trabajo del PIE, pudiendo incluso, fomentar la participación de los apoderados en el PIE. Para ello, destacarían la importante labor que tiene este equipo dentro de la escuela y para la educación de sus hijos. Olivia se refiere a este punto:

“No están de acuerdo, pero sí ya entienden, ya son capaces por ejemplo, de explicarles a los apoderados, en las reuniones, que aprovechen la atención que nosotros brindamos y todo el tema, porque de alguna manera se potencia también la asistencia porque en el colegio faltan mucho los niños. Eso, es rico sentir eso de alguna manera, que ellos ya están así como respondiendo” (Olivia).

*Me gusta trabajar en aula regular.* Un tercer aspecto que se torna relevante, dentro de la localización del apoyo, se refiere a la preferencia que tienen los entrevistados en relación a dónde apoyan a los estudiantes. En este contexto, varios de ellos mencionan beneficios, de distinto tipo, asociados al trabajo con estudiantes en aula regular. En primer lugar, la mayoría de los entrevistados considera importante esta instancia para entregar apoyo, ya que les permite trabajar con todos los estudiantes, y no sólo con los pertenecientes al PIE:

“y también me gusta el trabajo en aula, porque igual me gusta como compartir con el niño y con el resto de los niños y cuando hago apoyo en aula no solamente lo apoyo a él, siempre estoy como pendiente de que: “tía, necesito esto, ¿tía esto cómo se hace?”. Entonces me gusta esa participación dentro del aula misma, me es cómoda. Y trato de ayudar lo más que puedo al resto de los niños, aparte del que estoy trabajando yo” (Trinidad).

Por otro lado, esta instancia es favorecedora para los estudiantes, quienes, al sentirse acompañados por su profesora del PIE, se empoderan y participan más de la clase. Trinidad narra cómo observa esto en los estudiantes:

“[El que yo esté en el aula] los empodera de la situación y los hace participar mucho en clases, entonces yo le voy como ayudando, “bueno, pero mira lo que dice aquí, lee qué es, es esto, ah ya entonces contéstale a la profesora lo que está preguntando” y levantan la mano y dicen “muy bien” (...) Entonces como que igual eso les ayuda hartito a ellos en términos de apoyo dentro del aula, o sea sentirse también que a lo mejor lo que están haciendo no está malo” (Trinidad).

Finalmente, algunos de los entrevistados mencionan valorar positivamente el trabajo en aula regular, ya que esta instancia constituye el contexto natural de los estudiantes, y donde ocurren los aprendizajes:

“me convence en ese sentido el decreto, de que hay que estar mucho en el aula común, porque es ahí donde están pasando las cosas, está sucediendo el aprendizaje o se están modificando situaciones” (Adela).

Este apoyo por parte de la educadora diferencial a los estudiantes, dentro de su contexto habitual, sería especialmente importante para los estudiantes del PIE, ya que les permitiría seguir el ritmo de los demás compañeros. Julieta es quien se refiere a esta idea, mencionando:

“ese apoyo yo creo que es súper significativo, porque ¿hay cuántos niños que quedan como colgados en clases? Todos los niños participando y los niños con necesidades educativas especiales están ahí colgados. Entonces que esté ahí como alguien ahí mismo en el contexto en el que se desenvuelven y en que ocurre todo esto de los aprendizajes, creo que es súper válido que esté pasando como justo en el lugar y en el momento indicado, cuando la profesora está explicando” (Julieta).

*Me gusta trabajar en aula de recursos.* A pesar de que los entrevistados aludieron a una serie de aspectos por los cuales les gusta trabajar en el aula regular, la mayoría de ellos destaca el trabajo que pueden realizar en el aula de recursos. En este sentido, prefieren esta instancia por sobre las demás. Ahora bien, esta preferencia del aula de recursos como lugar para trabajar con los estudiantes, apunta principalmente a la calidad del trabajo que se puede realizar y a la relación que se puede establecer con los estudiantes.

En relación al tipo de trabajo que se puede generar en el aula de recursos, los entrevistados establecen que éste es más focalizado, personalizado, intensivo y carente de distracciones. Así, el trabajo en aula de recursos puede ser más focalizado, personalizado e intensivo, ya que se puede orientar a temas puntuales en los cuales los estudiantes necesitan apoyo, como un contenido concreto que se está revisando en el aula regular. Este trabajo más focalizado también se puede generar en torno a evaluaciones que los estudiantes rindieron en el aula regular:

“Por ejemplo en instancias donde han tenido que hacer prueba los niños y cuando contestaron estaba como no muy bien la prueba, los traigo [y les digo] “lea tranquilo, si tiene alguna duda pregúnteme”” (Trinidad).

Por otro lado, se pueden trabajar actividades concretas que fueron encomendadas a los estudiantes en el aula regular, como trabajos o lecturas domiciliarias. De este modo, las educadoras pueden ayudar al estudiante realizando guías de trabajo o profundizando con

respecto a las lecturas, de modo que comprendan mejor lo que han leído. Trinidad, en el siguiente fragmento, detalla cómo el aula de recursos le permite apoyar a los estudiantes en este ámbito:

“hacen lecturas domiciliarias, también acá les hago algunas guías y vamos haciendo preguntas, yo también leo los libros, entonces yo le voy haciendo preguntas de los libros, “¿ya en qué parte vas?”, leemos un trozo y ya “de qué se trata, qué dijo, qué no dijo” (Trinidad).

Otro motivo por el cual varios entrevistados manifiestan preferir esta instancia para apoyar a los estudiantes, se refiere al clima que se genera dentro de ella. En este marco, declaran que el aula de recursos está desprovista de distracciones típicas del aula regular, y por ende, en ella los estudiantes se concentran con mayor facilidad y desarrollan mejor las actividades:

“es increíble que al estar solos aquí se concentran, te preguntan, entonces eso igual es una buena instancia” (Trinidad).

El trabajo en aula de recursos también es valorado positivamente por algunos entrevistados, ya que les permite establecer un vínculo más cercano con los estudiantes. Al ser un espacio más pequeño, y al trabajar regularmente de manera individual, el trabajo en aula regular permite conversar con los estudiantes y conocerlos mejor. Esto es valorado enormemente por Trinidad, quien relata:

“me sirve mucho para conversar con ellos y esa parte igual me gusta a mí... conversar con ellos (...)a veces uno los nota en la medida en que va pasando el tiempo tú los vas conociendo, entonces o están más tristes o están contentos (...) o sea interiorizarse un poco más de ellos o no sé... (...) Entonces igual uno se va involucrando dentro de eso con los niños” (Trinidad).

La generación de este vínculo también sería posible en la medida que se realicen actividades recreativas, y no sólo actividades de carácter académico. De este modo, una entrevistada menciona que utiliza esta instancia para distraer a los estudiantes de sus quehaceres académicos, ofreciéndoles un espacio donde se puedan entretener con otro tipo de actividades, idealmente asociadas a sus intereses:

“esa sensación pa’ mí también es buena, como pa’ cambiarle un poco el switch de lo que están en clases. El venir a despejarse un poquito también y armamos puzzles y también eso les gusta” (Trinidad).

En la misma línea, este vínculo les abre la posibilidad a los estudiantes de comunicar lo que piensan o sienten con respecto a distintas temáticas, generándose una relación de confianza entre el estudiante y la educadora diferencial. En este marco, Trinidad rescata la posibilidad de que los estudiantes hablen de sus vidas personales con ella, y que el aula de recursos permite:

“bueno, como te decía el tema de a lo mejor darles un poquito más de confianza y que puedan en algún minuto si no se sienten cómodos con algo, que me cuenten por ejemplo o vemos como otros temas, de repente “tía usted sabe esto” y conversamos como algún tema... dentro del poquito tiempo que hay... conversamos algún tema de interés de ellos” (Trinidad).

Si bien el trabajo en aula de recursos implica una serie de beneficios para los estudiantes, los entrevistados manifiestan algunas dificultades que surgen del hecho de trabajar de manera separada al aula regular. Estas dificultades se refieren, principalmente, a la resistencia de algunos estudiantes al salir del aula regular. Olivia considera que esta resistencia se debe a la separación del estudiante con sus pares, y que es inherente al trabajo en aula regular:

“con los niños más grandes ponte tú está el tema que de repente no quieren bajar a la sala de recurso, y sentirse como aparte de su curso yo creo que tampoco les favorece” (Olivia).

Sin embargo, la resistencia al trabajo en aula de recursos se manifestaría especialmente en los estudiantes que cursan segundo ciclo básico, y no tanto así en primer ciclo básico. La diferencia en las actitudes que demuestran los estudiantes de ambos ciclos educativos es bastante radical, tal como establece Olivia:

“Porque las realidades en el segundo ciclo igual es otra, es como que hubieran dos escuelas acá” (Olivia).

En este contexto, los estudiantes de primer ciclo básico se muestran más dispuestos a trabajar en la instancia de aula de recursos, de acuerdo a los entrevistados. Esta premisa se basa en lo que observan los entrevistados en el día a día, y que dice relación con la actitud que demuestran los estudiantes más pequeños hacia el trabajo en el PIE. De este modo, relatan observar que los más pequeños disfrutan de las actividades que el PIE les ofrece, mostrándose curiosos y deseosos de participar en ellas. Esto ocurre, incluso, con los estudiantes más pequeños que no son parte del PIE:



“yo trabajo con los chiquititos, a veces se acercan a uno porque les llama la atención también de que nosotros estemos trabajando con uno o con dos, entonces quieren saber que están trabajando quizás, les llama la atención o simplemente a veces porque la profesora explicó y quedaron con la duda, y se acercan a uno para ver si es que uno responde a las dudas que ellos tienen” (Renata).

En contraparte, los entrevistados observan que los estudiantes más grandes son más reacios a retirarse del aula regular, actitud que atribuyen a elementos propios del desarrollo evolutivo de los niños. En este sentido, creen que con la edad los estudiantes van desarrollando una mayor consciencia de los aspectos que los diferencian de sus pares. Estas diferencias son consideradas como algo negativo, especialmente cuando son utilizadas por sus compañeros para burlarse de ellos:

“Bueno, digamos que hay algunos que les cuesta un poquito venir, a los más grandes, los chiquititos hasta quinto o cuarto, no se complican en venir, los de quinto ya les cuesta un poco más, ellos como que se impacientan un poco con el tema de traerlos acá” (Trinidad).

En este marco, los entrevistados consideran que, si bien existe una tendencia general a que los estudiantes se burlen de los niños que pertenecen al PIE, estas situaciones ocurren más frecuentemente en segundo ciclo básico. Por consiguiente, creen que la resistencia al trabajo en aula de recursos obedece más bien a la evitación de burlas, que a la posibilidad de que los estudiantes consideren que no requieren el apoyo.

“Por lo menos a mí me ha costado trabajar con una niña que ‘no tía, no’, que no baja no porque no lo necesite ni porque no quiera, sino que solamente pa’ que no la molesten” (Matilde).

Con respecto a esto, algunos profesionales de apoyo creen que los niños molestan a los estudiantes del PIE porque no conocen el funcionamiento del proyecto de integración, debido a una falta de difusión a nivel de escuela sobre cómo opera dicho proyecto. Matilde desarrolla esta idea:

“Yo siento que lo hacían porque no sabían de qué se trataba, entonces siento que la información de qué es lo que hace el equipo de integración no está masificada (...) yo siento que la información que se maneja no está o no es la adecuada o falta más información” (Matilde).

Esta falta de información general, genera discriminación a nivel del alumnado, lo que repercute negativamente en la autoestima de los estudiantes del PIE. En este marco, el trabajo

en aula de recursos empeora la situación de estos estudiantes:

“[Ellos] lo malentienden y lo toman para menoscabar o para molestar a los otros y muchas veces, como los niños como dije yo dentro de las características que les va mal, han tenido como fracasos en cursos anteriores, igual llegan como con el autoestima bien bajita, entonces que más encima les estén diciendo que necesitan de la tía o que tienen que bajar porque son tontitos, los hace sentir peor po” (Matilde).

Independientemente del motivo subyacente a las burlas y resistencias que manifiestan los estudiantes de segundo ciclo, los entrevistados mencionan que manejan dichas resistencias conversando con los alumnos, y no imponiéndoles que se retiren del aula regular. En este contexto, Adela menciona que prefiere explicarles la importancia de que trabajen en esta instancia, antes de mostrarse autoritaria:

“yo a estas alturas tampoco obligo, o sea, yo trato de explicarles el por qué tal día vamos a bajar (...) y les trato de explicar lo importante que es que bajemos ese día, porque al otro día o dos días más después va a haber prueba, y yo necesito ver específicamente si estamos bien, si necesitamos un apoyo específico” (Adela).

Aunque el trabajo en aula de recursos genere algunas resistencias en los estudiantes, algunos profesionales de apoyo establecen que los beneficios del trabajo en esta instancia los ha llevado a adaptar el Decreto 170, de manera que exista mayor trabajo en el aula de recursos. Esto, ya que el Decreto no permite que todos los estudiantes trabajen en aula de recursos, por lo que la decisión de trabajar en esta localización debe estar rigurosamente justificada:

“Entonces, ponte tú si el niño requiere como una atención, así como que tiene que estar súper justificado, digamos, el por qué nosotros bajamos, los traemos a la sala de recursos” (Olivia).

De este modo, tal como se mencionó con anterioridad, los entrevistados manifiestan que asignan más horas de trabajo en aula de recursos, considerando la importancia que esta instancia tiene para el aprendizaje de los estudiantes. En este marco, Olivia relata por qué es importante que los estudiantes trabajen en aula de recursos, aunque existan pocas horas establecidas en el Decreto para ello:

“porque igual es una lucha de ‘oye, necesito al menos dos horas trabajar acá con los niños’, en grupos pequeños, aclarando dudas por ejemplo, retomando contenidos que quizás no manejan, habilidades que están descendidas. Entonces, en ese sentido nos hacen entrar al aula común, que no lo encuentro malo, porque igual uno ahí está

contextualizado con los niños y ve los apoyos reales que necesitan a diario [trabajar en aula de recursos], pero son muy pocas horas” (Olivia).

Finalmente, añaden creer que estas adecuaciones ocurren no sólo en esta escuela, sino en todos los establecimientos que cuentan con Proyecto de Integración. En este marco, consideran que la necesidad de apoyar a los estudiantes en aula de recursos es más bien transversal en el sistema educativo chileno, y por ende, son varias las escuelas que realizan este tipo de modificaciones en la localización del apoyo:

“todos los colegios, espero que esto no salga al ministerio [ríe], todos los colegios igual hacen alguna adecuación” (Olivia).

*6.1.2.2.4b. El apoyo al aprendizaje se puede desarrollar en aulas especializadas.* Una segunda instancia en la cual se pueden ofrecer los apoyos, además del aula regular y de recursos, son las aulas especializadas de la escuela. Estas aulas las utilizan profesionales como la fonoaudióloga, la psicóloga y profesoras de apoyo contratadas bajo concepto de Ley SEP. La fonoaudióloga y la psicóloga, si bien son profesionales que componen el equipo PIE, y que ofrecen apoyos dentro de este marco, ejecutan sus funciones en salas separadas del aula de recursos del PIE. Esto, de acuerdo a los entrevistados, se debería básicamente a la falta de espacio que caracteriza el aula que actualmente se dispone para el programa:

“trabajamos acá [con la psicóloga], en el fondo yo quería trabajar abajo, pero como por cosas de espacio y todo eso, no...” (Julieta).

Otros profesionales que atienden en aulas separadas corresponden a las profesoras contratadas por Ley SEP, quienes apoyan a los estudiantes prioritarios, mediante tutorías individuales. Este apoyo se ofrece, tal como se mencionó anteriormente, en base a las necesidades que se observan en el alumnado en general, y que dicen relación con la comprensión lectora. En la misma línea, existen otras aulas destinadas a apoyar a estos estudiantes que, si bien son considerados prioritarios por la escuela, no cumplen los requisitos para ingresar al PIE:

“Hay una sala específica de apoyo de los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje pero que no son del proyecto de Integración, donde atiende la fonoaudióloga y atiende la educadora, la profesora diferencial” (Federico).

*6.1.2.2.4c. El apoyo al aprendizaje se puede desarrollar en instituciones externas.* Finalmente, los apoyos también pueden implementarse, de acuerdo a los entrevistados, en instituciones externas a la escuela. Estas instituciones están contempladas como puntos de

apoyo para estudiantes que requieren derivación, como en casos que requieren atención psiquiátrica; así como también para apoyar aspectos más asociados a la salud de los estudiantes:

“contamos con unas redes que tienen que ver espacios de salud mental y es comunal el espacio del Centro de Salud Familiar, que es local, donde establecen también unos box de atención y donde se presta el apoyo” (Federico).

**6.1.2.2.5. Temporalidad del plan de apoyo al aprendizaje.** Dentro del proceso de determinación de un plan de apoyo para el estudiante, es necesario también definir la temporalidad de dicho plan, es decir, por cuánto tiempo el estudiante recibirá apoyos en el marco del PIE. Con respecto a este punto, los entrevistados se refirieron a dos aspectos: que la temporalidad del plan está determinada a priori por el Decreto 170, y que una vez finalizado el periodo de apoyo, el estudiante egresa del programa y se le realiza un seguimiento.

*6.1.2.2.5a. El Decreto 170 establece que los estudiantes del PIE deben recibir apoyo por dos años.* En primer lugar, entonces, los entrevistados mencionaron que los criterios bajo los cuales determinan cuanto tiempo un estudiante recibirá apoyo en el PIE, son impuestos por el Decreto 170. De este modo, este marco legal delimita el periodo de apoyo a dos años, para todos los estudiantes que ingresen al programa:

“Se supone que todos deberían estar dos años (...) y no requerir en el fondo continuar en el PIE” (Gastón).

Esta determinación a priori es valorada de manera negativa por algunos entrevistados, ya que no permite adecuar los apoyos según los avances de los estudiantes en el PIE:

“a lo mejor en el trayecto de los cinco [estudiantes] que tenías en el año te diste cuenta que avanzó uno muy rápido y te das cuenta que eventualmente podrías darlo de alta y hacer un cambio rápido, pero el decreto no te lo permite por ejemplo, tienen que pasar dos años” (Adela).

Esta rigidez en la temporalidad del plan de apoyo, sumado al hecho de que existan cupos limitados de estudiantes que pueden ser atendidos por curso (5 estudiantes con NEE transitorias y 2 con NEE permanentes); no permiten la incorporación de nuevos alumnos al PIE, antes de estos dos años:

“De repente tú dices ‘este niño que está en proyecto, debería ser dado de alta’, como te decía, cuando esta niña nueva que entró este año tiene más carencias que este niño,

pero este niño tiene que estar dos años para justificar su dada de alta” (Adela).

Finalmente, una de las entrevistadas critica la temporalidad del plan que establece el Decreto 170, pero en relación a los ciclos educativos que el PIE debe abarcar. En este sentido, cree que los apoyos debieran focalizarse en los primeros años de educación básica, ya que en este periodo los apoyos tienen un mayor impacto para los estudiantes:

“Yo, a lo mejor sería más tajante, el decreto lo cortaría hasta sexto no más, invertiría más tiempo, recurso, energía en que se instalen situaciones de disciplina, hábitos en niños, porque si yo tengo un niño en séptimo que nunca ha estado con un programa de Integración, no tiene hábitos de estudio, no tiene hábitos de trabajo, para él venir para acá le resulta casi como entretenido, no le ve el plus, no le ve el peso” (Adela).

*6.1.2.2.5b. Se realiza un seguimiento a los estudiantes que fueron dados de alta.* Bajo los lineamientos previamente mencionados, un estudiante recibe apoyo del PIE por un periodo de dos años, y de este modo, una vez que finalizan dicho periodo, los estudiantes egresan del programa. Este egreso se efectúa bajo la premisa de que el estudiante ya no requiere del apoyo del PIE, y por consiguiente, continúan sus estudios en el aula regular con sus demás compañeros. Este egreso, empero, contempla un proceso de seguimiento al estudiante, tal como menciona Julieta:

“Si lo dan de alta se hace un seguimiento, no es tampoco como ‘ah ya Juanito se fue de alta, ah ya chao y sigamos con éstos’. Se le hace seguimiento” (Julieta).

Por otro lado, algunos estudiantes egresan del PIE, pero en relación al diagnóstico inicial. Es decir, dejan de reunir los criterios para el diagnóstico que se les asignó en primera instancia. Sin embargo, continúan presentando necesidades en otros aspectos, por lo que siguen recibiendo apoyos en el PIE, aunque asociados a un nuevo diagnóstico. Esto es bastante común en estudiantes con TEL, cuyas necesidades luego cumplen los criterios diagnósticos de una Dificultad Específica del Aprendizaje [DEA]:

“Pero también se da en TEL por ejemplo, en alumnos con TEL, la mayoría continúa en el PIE por tema de diagnóstico, pasan a ser con dificultad específica del aprendizaje” (Gastón).

No obstante, y en relación a la predeterminación del Decreto de la temporalidad del plan, los entrevistados manifiestan que algunos estudiantes continúan teniendo necesidades educativas especiales al egresar del programa. Sin embargo, estas necesidades ya no se encuentran dentro de los diagnósticos que aborda el PIE, bajo el marco del Decreto 170.

Nuevamente, esto es particularmente típico en los estudiantes que fueron diagnosticados con un Trastorno Específico del Lenguaje, ya que se asume que dicho trastorno puede presentarse sólo hasta tercero año básico. Por ende, los apoyos que se entregan en el marco del PIE para dar respuesta a un TEL, no continúan efectuándose a partir de este año de enseñanza básica:

“Lo que pasa es que ya a partir de cierta edad, ya no se pueden seguir llamando T.E.L., y en realidad es súper común. Claro es que los T.E.L. si no son como dados de alta ya al primero o segundo básico, fijo que terminan en (...) no trastorno, pero dificultad de la lectoescritura (...) entonces cuando ya los niños van en primero o en segundo y son más grandes o tienen dificultades para la lectoescritura, ahí ya no es T.E.L., porque en el fondo, se dice que hasta tal edad no más se puede tener T.E.L., pero quizás ellos siguen teniendo trastorno del lenguaje (Julieta).

**6.1.2.2.6. La evaluación del plan de apoyo al aprendizaje.** Un sexto y último aspecto a definir dentro del plan de apoyo, es la evaluación que se realiza del apoyo ofrecido al estudiante. En este punto, los entrevistados se refirieron a diversos aspectos concernientes a la evaluación del plan de apoyo: en primer lugar, la evaluación es periódica y se realiza en base a resultados de aprendizaje. En segundo lugar, los responsables de realizar esta evaluación son los profesionales de apoyo. En tercer lugar, la información obtenida por la evaluación de los apoyos es útil para la escuela, ya que permite determinar la efectividad del trabajo realizado, tomar decisiones y socializar la información. Finalmente, aludieron a algunos aspectos de la evaluación del apoyo al aprendizaje que requieren ciertas mejoras.

**6.1.2.2.6a. Los apoyos se evalúan de manera periódica y en base a resultados de aprendizaje.** La evaluación de los apoyos que se llevan a cabo en la escuela, y principalmente con respecto a los apoyos que se brindan dentro del PIE, se realiza de manera periódica a lo largo del año escolar. De este modo, los entrevistados identifican tres momentos centrales: al iniciar el año escolar, al finalizar el semestre y al finalizar el año. La primera evaluación corresponde a la realizada dentro del marco de los diagnósticos y del procedimiento general que permite determinar el ingreso de estudiantes al PIE. Trinidad se refiere a esta primera evaluación:

“hacemos una [evaluación] al principio para ver en qué están los niños y después antes que termine el primer semestre (...) Y después bueno, ahora a fin de año se vuelve a hacer una segunda instancia de evaluación” (Trinidad).

Por otro lado, existirían instancias más frecuentes de evaluación a los apoyos, que

permitirían obtener información de manera más permanente sobre el progreso de los estudiantes. Este tipo de evaluación se realiza mediante la revisión de las notas de los estudiantes, y mediante la redacción de informes que den cuenta de los avances de los estudiantes en términos curriculares:

“Bueno, eso se está evaluando permanentemente durante el año, no se tira una acción y se espera a fin de año una evaluación, hay proceso, hay acompañamiento, hay informes que ellos [profesionales de apoyo] deben entregar periódicamente” (Federico).

En términos de evaluación semestrales, los entrevistados mencionan evaluar los apoyos mediante pautas formales que determinen el progreso de los estudiantes. Estas pautas se formulan en base a objetivos previamente planteados, que guiaron la formulación del Proyecto Educativo Individual, y que pudieron verse modificados a lo largo del año:

“luego lo evaluamos a final de cada semestre. Si lo logró o no [el PEI] (...) para cada objetivo. Claro, porque se va modificando (...) Entonces, claro, lo hacemos a través de una prueba informal o estandarizada” (Renata).

Finalmente, la evaluación de fin de año se lleva a cabo empleando los mismos tests iniciales, que permitieron establecer el diagnóstico psicopedagógico de los niños, para efectos comparativos. En este sentido, esta evaluación de fin de año es entendida como una re-evaluación de los estudiantes, ya que permite estimar los cambios en sus aprendizajes:

“ahora en noviembre y diciembre empiezan las reevaluaciones y son los mismos test que se pasan a principio de año, que son como te decía, para evaluar los niveles del lenguaje, tanto en la expresión como en la comprensión. Entonces ahí se van obviamente comparando” (Julieta).

Aunque mencionan que es el mismo instrumento, otros entrevistados manifiestan que el instrumento de esta evaluación final es más específico y formal que el aplicado al inicio del año, tal como establece Adela:

“Generalmente a final de año es cuando aplicas el instrumento más fino, al principio se aplica una prueba más informal, dependiendo de mi experiencia eso así dice” (Adela).

En este sentido, esta evaluación de fin de semestre es comprendida por algunos entrevistados como una evaluación de mayor formalidad en comparación a las evaluaciones iniciales o de proceso. Esto, ya que existen documentos formales que guían el proceso de

evaluación y seguimiento de cada estudiante, en base al diagnóstico y necesidades específicas. Federico relata:

“¿cómo se mide ese proceso? Se mide en términos de, uno proceso, sí el niño está diagnosticado, si ha participado en el proceso, si se va a diagnosticar y se ven los estados de avance o también se refleja dentro del proceso de aprendizaje que tiene con el curso. Entonces, ahí se hace un cruce dentro de las necesidades específicas y el logro de los niños, eso es muy concreto y muy riguroso dentro del proyecto” (Federico).

En contraparte, añade el mismo entrevistado, la evaluación de los apoyos ofrecidos a los estudiantes fuera del PIE es similar a la realizada dentro del Proyecto, pero más informal:

“los otros alumnos que están en apoyo que no son de diferencial, también tienen unos procesos similares, y se tiene una conducta de entrada, tiene un diagnóstico, tiene unas evaluaciones periódicas, hay un seguimiento de la asistencia, de la permanencia, del proceso del niño que también se tiene que ir reflejando ya sea con las notas o ya sea en el proceso en sí” (Federico).

Otro aspecto relevante al que se refirieron los entrevistados, es la evaluación del apoyo, pero con respecto a quiénes lo desarrollan. Es decir, la autoevaluación de los profesionales de apoyo con respecto a cómo fue su desempeño en el apoyo a los estudiantes. Al respecto, establecen que no existen instancias formales que les permitan evaluar el desempeño que han tenido, y que, como resultado de esto, la autoevaluación que realizan es más bien algo personal y espontáneo. En palabras de Olivia:

“Nosotros como equipo, así como decir que nos autoevaluamos, yo creo que uno siempre se está autoevaluando, y no es nada...(…) Formal, claro. “Pucha esto lo podría haber hecho mejor”, por decirte. Pero no, no es nada formal” (Olivia).

Más aún, tampoco cuentan con instancias formales en las cuales otros profesionales o actores puedan evaluar el desempeño de los profesionales de apoyo, de manera de que se pueda mejorar la entrega de los apoyos. Al respecto, mencionan que el año pasado se realizaron algunos intentos para evaluar el desempeño de las educadoras diferenciales dentro del aula regular. Sin embargo, consideran que fue poco efectiva ya que no se realizaron las retroalimentaciones permanentes, por lo que el espíritu mismo de este tipo de evaluaciones no se desarrolló:

“El año pasado intentaron entrar a la sala la directora y la jefa de UTP, y de nuestro grupo entraron a dos clases, conmigo y con otra colega, a observar la clase, pero



jamás tuvimos un feedback (...) hay una evaluación, pero personalmente creo que es súper poco objetiva, que es cuando te evalúa el equipo directivo, pero son cosas así como súper macro, súper generales, entonces tampoco es una evaluación que tú digas “pucha, Alejandra, sería súper bueno que trabajaras como más en este ámbito, creo que hay dificultades en el cierre de la clase” (Olivia).

*6.1.2.2.6b. Los profesionales de apoyo evalúan los apoyos.* Un segundo aspecto abordado dentro de lo que es la evaluación del apoyo, se relaciona con quienes se responsabilizan por desarrollar este procedimiento. Esta responsabilidad se asocia tanto a funciones con respecto al diseño de la evaluación, como aquellas asociadas a la ejecución del procedimiento. Los entrevistados, en este sentido, manifiestan que quienes determinan las evaluaciones que se emplearán son los profesionales que constituyen el equipo PIE:

“Se conversa, claro, ahora mismo antes que tú llegaras estábamos resolviendo eso, qué instrumentos pensamos aplicar, en qué momento lo podemos aplicar y ahí ver el alta y ver para el próximo año también eventualmente ver con qué otros instrumentos [evaluaremos]” (Adela).

No obstante, quienes se encargan de desarrollar el procedimiento de evaluación son las educadoras diferenciales, y en concreto, las mismas que realizaron el diagnóstico inicial al estudiante sujeto a evaluación. A pesar de esto, mencionan que la información concerniente a dicha evaluación se discute en equipo, con la incorporación de otros agentes, como los profesores de aula regular:

“Él [educador diferencial] hace una evaluación y después lo comentamos en reunión del equipo, donde participa todo el resto de las personas que están en el equipo. Independiente del curso” (Gastón).

Sin embargo, esta instancia en la que se discuten los datos obtenidos de las evaluaciones, estará conformada por distintos profesionales, dependiendo del momento del año en que se realice. Esto, ya que ciertos periodos particulares no permitirían la reunión de todos los actores involucrados en la entrega de apoyos, dada la falta de tiempo. Gastón se refiere a este punto en el siguiente apartado:

“va a depender mucho del momento en que se dé, si estamos evaluando el final del proceso participamos todos, si estamos evaluando instancias puntuales, durante todo el primer semestre (...) igual se comenta con el profesor del aula, se conversa qué cambios se podrían hacer, cómo mejorar” (Gastón).

6.1.2.2.6c. *La información obtenida de la evaluación del apoyo al aprendizaje es útil para la escuela.* Un tercer aspecto abordado por los entrevistados, y concerniente a la evaluación del plan de apoyos, tiene que ver con la utilidad que reviste la información que se obtiene del proceso evaluativo. En este punto, y para los entrevistados, esta utilidad se centraría en tres aspectos fundamentales: la determinación de efectividad del apoyo, la toma de decisiones y la socialización de la información.

*La información obtenida de la evaluación de los apoyos permite determinar la efectividad del trabajo.* Uno de los motivos por los cuales la información de las evaluaciones es relevante, es que permite determinar cuán efectivo ha sido el trabajo desarrollado durante un determinado periodo, y con respecto a la entrega de apoyos. En este sentido, algunos entrevistados mencionan que la evaluación posibilita establecer si se están logrando buenos resultados en los estudiantes, utilizando como parámetro los objetivos preestablecidos:

“tiene que ver con que si lo que tú estás planteando, si lo que tú estás trabajando está teniendo buenos resultados. La idea en el fondo de plantear una estrategia, de decir ciertos cambios tiene que ver con mejorar” (Gastón).

De este modo, un apoyo es considerado eficaz en la medida que el estudiante a quien se apoya manifieste logros en términos de los objetivos preestablecidos, y de este modo, que el estudiante manifieste una mejoría en los aprendizajes que ha consolidado:

“todo eso se va a reflejando de que cada uno de los niños ha recibido cierto apoyo y si ese apoyo es eficaz debiese reflejarse en una mejora de los aprendizajes, y si no se refleja, ¿en qué se está reflejando?, o si la intervención ha sido permanente o ha sido cortada por alguna razón, o sea, hay un monitoreo claro desde qué va pasando con los niños dentro del proceso” (Federico).

Uno de los entrevistados manifiesta estar en contra de que la evaluación se realice en base a las calificaciones de los estudiantes, y por sobre todo, que este sea el único criterio empleado para determinar la efectividad del apoyo ofrecido:

“Solamente lo que te refleja el número, la nota. Una cuestión súper de número, de calificación (...) [es] lo único que a ti te refleja que tú trabajo, que tú intervención realmente ha sido afortunada, ha tenido un efecto” (Adela).

Finalmente, uno de los entrevistados menciona que la evaluación permite determinar la efectividad del apoyo, pero con respecto al apoyo que se ofrece fuera del PIE, en el marco de la Ley SEP. Así, la evaluación permite determinar la eficacia de cada acción planificada

dentro del Plan de Mejoramiento Educativo, es decir, en relación al logro de dicha acción; pero también permite determinar la eficiencia de estas acciones, considerando aspectos como los presupuestos asignados y los resultados obtenidos.

*La información obtenida de la evaluación de los apoyos permite tomar decisiones.* En directa relación con el punto anterior, una segunda utilidad de la información obtenida de la evaluación estaría dada por la posibilidad de tomar decisiones en base a los datos adquiridos. Estas decisiones se vinculan, en primer lugar, a modificaciones al PEI de cada estudiante de integración, y en concreto, a los objetivos de dicho plan, a las estrategias y/o metodologías empleadas, o en relación al pronóstico del estudiante.

En relación a los objetivos del Plan Individual, algunos entrevistados mencionan que la evaluación, al dar cuenta de los avances de los estudiantes, permiten establecer en qué grado está cumpliendo los objetivos que se predeterminaron. En este sentido, en la medida que el estudiante manifieste logros o progresión en los objetivos, este plan puede ir modificándose en función de nuevos objetivos:

“nosotros hacemos un PEI, un Proyecto Educativo Individual, en donde ponemos el objetivo que vas a trabajar con ese alumno a nivel de contenido y didáctico, entonces vamos trabajando ese objetivo y cuando vemos que el alumno lo ha logrado pasamos al siguiente” (Renata).

Por otro lado, y en relación a las metodologías y/o estrategias empleadas con el fin de brindar apoyo, algunos entrevistados mencionan la posibilidad de adecuar estrategias de acuerdo a los avances del estudiante. Estas adecuaciones o modificaciones pueden darse, por ejemplo, si observa que las metodologías empleadas no se adecuaron a las necesidades del estudiante:

“si tú planteas, por ejemplo, una estrategia de trabajo en equipo y ves que el alumno, su personalidad como que no participa, a lo mejor habrá que pensar en un trabajo más de individual, de pareja” (Gastón).

Por último, la evaluación de los apoyos permite tomar decisiones en relación al pronóstico del estudiante dentro del PIE. Esto se relaciona, a su vez, con el establecimiento y seguimiento de objetivos del Plan Individual, ya que un alto logro de objetivos permitiría definir que un estudiante ya no requiere continuar dentro del PIE. Por otro lado, también permite determinar la evolución del estudiante en relación a su propio diagnóstico, como el caso de los estudiantes que presentan un TEL inicialmente, pero que luego reúnen los

criterios diagnósticos para una DEA:

“Claro, tiene que ver con si va a seguir en integración el próximo año y con qué diagnóstico o bien, si se va a ir de alta o si va a cambiar el diagnóstico totalmente” (Julieta).

Un segundo aspecto que está sujeto a modificaciones, en base a lo obtenido durante las evaluaciones, tiene que ver con los mismos profesionales que entregan el apoyo a los estudiantes, de acuerdo a uno de los entrevistados. En concreto, este entrevistado se refiere a la posibilidad de cambiar a los profesionales que ofrecen el apoyo, cómo ha sucedido algunas veces:

“teníamos un profesional que tenía una cantidad no menor de horas, pero estaba tan disperso dentro de su trabajo que no lograba ser sistemático permanente dentro del proceso, por lo tanto, tuvimos que decirle al profesional que lamentablemente su práctica no iba a ser eficaz en el logro del apoyo que él prestaba a los alumnos para que fuera más permanente y finalmente tuviesen resultados” (Federico).

De acuerdo a Federico, este cambio a nivel de los profesionales que brindan el apoyo se realiza bajo el supuesto de que si los apoyos no están siendo efectivos, se cuestionan las prácticas y los profesionales, pero no el Decreto que los rige. Esto debido a la imposibilidad de modificar dicho Decreto, lo que significa que las únicas modificaciones que se pueden realizar son a nivel de prácticas o profesionales:

“como es un decreto ley, la posibilidad de modificar ese decreto de acuerdo a las prácticas (...) difícil es modificar eso, lo que uno puede modificar es que si efectivamente esas prácticas dado el decreto se hicieron o fueron desarrolladas de forma óptima, a lo más, y poder cuestionar un poco a algunos profesionales si es que no estuvieran haciendo la pega” (Federico).

Estas decisiones más radicales con respecto a los apoyos, son discutidas entre los profesionales de apoyo y el equipo directivo, quien considera las opiniones del equipo PIE en relación al formato de Plan de Apoyo que entrega el Decreto 170. Empero, aunque varios profesionales participan en este proceso, quien finalmente decide es el equipo directivo, tal como establece Federico:

“[Escuchamos] un poco también lo que plantean los profesores, o sea, si los profesionales te están diciendo que la cantidad de horas o la cantidad de niños...hay que ir viendo si efectivamente se pueden producir cambios más efectivos, se puede incorporar otro profesional o se pueden aumentar las horas o disminuir” (Federico).

Finalmente, un entrevistado menciona que, en contraparte a la situación del PIE, la escuela sí puede tomar decisiones más radicales con respecto a las acciones establecidas dentro del PME, y que se orientan a los apoyos de los estudiantes que no son parte del PIE. De este modo, la evaluación de estos apoyos permitiría modificar los objetivos, metas, profesionales, tiempos asignados, entre otros, en vista a la mayor autonomía que posee la escuela dentro de este plan.

*Evaluar los apoyos permite socializar la información.* Una tercera, y última utilidad de la evaluación mencionada por los entrevistados, es la socialización de la información obtenida a la comunidad educativa. En este sentido, manifiestan tres agentes importantes a los cuales se debe informar: a los apoderados, a los profesores y al sistema educativo.

Así, algunos entrevistados mencionan la difusión de resultados a los padres y apoderados de la escuela, con el fin de mantenerlos informados con respecto al proceso educativo de sus hijos. Esta información se entrega mediante copias de los informes que se realizan como resultado de las evaluaciones semestrales y anuales. Trinidad indica cuál es el propósito de entregar estos informes:

“[Les entregamos un informe] para que ellos estén informados de lo que se está haciendo, en qué están, porque ellos también tienen que saber cómo va el proceso (...) para irles contando en qué están los niños” (Trinidad).

Por otro lado, un entrevistado menciona la importancia de socializar la información de las evaluaciones con los profesores de aula regular, con el objetivo de mantenerlos informados y alineados con el proceso de entrega de apoyo. Esto, con el fin de que la escuela completa se constituya como una fuente de apoyo para los estudiantes:

“en el cotidiano los profesores debiesen tener súper claro cuáles son los niños que están con apoyo y cuáles son sus necesidades y desde qué punto de vista ellos también va a apoyar dentro del proceso” (Federico).

Finalmente, el mismo entrevistado manifiesta la importancia de validar el colegio, en base a los resultados obtenidos de las evaluaciones. En este sentido, para él la difusión de indicadores positivos para la escuela, permite validar el trabajo que se realiza en la escuela pública:

“Sirve dentro del proceso promocional del colegio, o sea, absolutamente, y eso se tiene que reflejar ya sea en resultados SIMCE, permanencia de matrículas, disminución de deserción escolar, y es un colegio que debe atender esta población

diversa por un lado, y por otro lado, ser exitoso dentro del proceso que tiene. Eso se tiene que reflejar dentro de las metas, de los resultados externos y sirve po', entonces, ¿para qué nos sirve a nosotros tener todo este proceso? Para validar el trabajo de la escuela pública” (Federico).

*6.1.2.2.6d. La evaluación de los apoyos podría mejorar.* Los entrevistados, al referirse a la evaluación de los apoyos, señalan algunos aspectos que debiese mejorar en términos de diseño e implementación del procedimiento evaluativo. En primer lugar, algunos de ellos se refieren a la excesiva orientación a los resultados que posee la evaluación del apoyo, y que son exigidos por el sistema. Además, consideran que el sistema espera que estos resultados sean obtenidos en un plazo demasiado corto, lo que no se condiciona con la realidad de los estudiantes del PIE:

“Y como en todos los sistemas, igual te piden resultados, resultados, resultados, y trabajas con niños con Necesidades Educativas Especiales, de verdad que los resultados son distintos, son más a largo plazo” (Olivia).

Esta priorización de los resultados académicos, que obedecería a exigencias por parte del sistema educativo, no permitiría que las evaluaciones reflejen la realidad de los estudiantes. Esto, ya que, para efectos de cumplir con las exigencias previamente mencionadas, las escuelas realizarían adaptaciones a las evaluaciones que se realizan a nivel comunal, descendiendo el nivel de exigencia de éstas para efectos de lograr los resultados esperados. Esto además significaría que los estudiantes se mantengan dentro del PIE por más tiempo, tal como menciona Gastón:

“[a los niños] le aplicas una evaluación bastante más baja por las exigencias que tienen los colegios. Por lo tanto, el nivel curricular que deberían tener los alumnos, no condicen la realidad, son bastante más bajas. Por lo tanto, ha costado un poco más que el proceso no se alargue tanto, hay alumnos que están del 2011 y todavía siguen en el PIE” (Gastón).

Esta exigencia de resultados, por otro lado, dificultaría la enseñanza de habilidades más avanzadas a los estudiantes, ya que al necesitar resultados inmediatos en términos de logros, no cuentan con el tiempo necesario para profundizar en dichas habilidades. Adela se refiere a este punto:

“como te va pillando la máquina tú vas pasando el contenido (...) pasas la habilidad, sí, pero te vas quedando siempre como en las habilidades más iniciales levemente o

intermedia, jamás vas a llegar a una línea avanzada. Como que va siempre con la capa superficial. ¿Por qué? Porque se espera resultados, no importa el medio, es el fin, y ahí estamos súper erráticos en eso” (Adela).

En concordancia con lo anterior, algunos entrevistados manifiestan que, para ellos, existen otros indicadores igualmente válidos para determinar si los apoyos están siendo efectivos para los alumnos. Uno de estos indicadores es la motivación que manifiestan los estudiantes hacia las actividades académicas. De este modo, para ellos los logros de los estudiantes también se pueden valorar desde este factor, y no solamente desde lo curricular:

“[La efectividad del apoyo] lo veo en los logros de los alumnos, veo las ganas que tienen de aprender, a ellos les gusta venir, a la mayoría de los alumnos les gusta venir acá a Integración. Están motivados, llegan con sus materiales, los papás también están pendientes. Cuando nos reunimos con los apoderados ellos también nos dicen que notan cambios, se sienten más apoyados” (Renata).

Un segundo aspecto que debiese mejorar, tal como se mencionó anteriormente, se refiere a la ausencia de instancias formales que les permitan a los profesionales de apoyo mejorar su desempeño en la entrega de apoyos. Esta ausencia de instancias es atribuida por algunos entrevistados a la falta de tiempo que existe dentro del año escolar, y a la urgencia llevar a cabo los procedimientos formales del PIE durante el periodo de fin de año, que es cuando se podrían generar estas instancias. Matilde relata:

“Es que a final de año igual es complejo, porque tanto la documentación que hay que llenar, la evaluación y todo, que finalmente uno está con los documentos del programa (...) Son tantas las cosas que yo no recuerdo que hayamos hecho una reunión específica para que pudiéramos evaluar qué es lo que hicimos y lo que no hicimos o qué es lo que yo estimo que no funciona bien, más que el conversar de las cosas que uno se va acordando” (Matilde).

Dada esta ausencia, algunos entrevistados mencionaron realizar una autoevaluación al finalizar el año, pero desde la iniciativa propia, informalmente y de manera subjetiva. En este sentido, necesitan una visión externa de su propio desempeño. Por ello, mencionan que si bien existen fiscalizaciones que regulan su desempeño, requieren instancias que les permitan conocer cuáles son sus fortalezas y debilidades, en función de mejorar estas últimas:

“Sí debiese haber una reunión formal para poder evaluar, porque yo siento que lo bueno y lo malo debiese ser evaluado pa’ mejorarlo po’ (...) El ideal es parar un poquito yo creo y evaluarnos. Que uno siente que obviamente lo que uno hace no lo

hace con la idea de que está mal po', pero finalmente uno tiene que ver los resultados también si lo que uno pensó que estaba bien finalmente fue efectivamente bien” (Matilde).

Estas instancias, de acuerdo a quienes manifiestan necesitarlas, pudieran ser de dos tipos: entre colegas y desde el equipo directivo. La evaluación entre colegas, o co-evaluación, es mencionada como una oportunidad importante para mejorar el desempeño, ya que sería realizada por alguien cercano y que conoce el quehacer de su profesión. Olivia defiende esta idea:

“yo creo hartoo en la coevaluación, yo siento que es más cómodo que te esté supervisando una clase la directora, a que esté una compañera (...) que tenga la misma visión de nuestra función dentro de la clase (...) entonces por eso creo más en la evaluación o en la información que se puede como retribuir entre tus colegas, entre colegas del equipo. Eso yo creo que sería más cercano y más funcional” (Olivia).

Por otro lado, la evaluación desde el equipo directivo también podría ser una instancia valiosa que entregue información a los profesionales de apoyo, en función de mejorar su desempeño. Aunque se han generado ciertas evaluaciones desde este estamento en los últimos años, tal como se mencionó anteriormente, ésta no dejó satisfechos a los profesionales de apoyo, ya que la consideraron poco objetiva y poco efectiva, ya que no tuvo una retroalimentación respectiva. Adela se refiere a este aspecto:

“Se supone que tendría que haber en aula trabajando por ejemplo, se supone que al final debiera la dirección entrega una evaluación de tu desempeño, pero que no cubre como a concho, porque el primer año por ejemplo yo me saqué un siete, y yo le digo a la señora Laura ‘pero usted nunca me ha visto en aula, nunca me ha visto trabajar, ¿cómo me pone un siete?’” (Adela).

De este modo, los entrevistados que se refirieron a este tema, establecen requerir no sólo la instancia en sí, sino también conocer los criterios que se emplearon para evaluar, y recibir feedback que les permita obtener una visión más completa de su desempeño, en función de mejorarlo.



### **6.1.3. El Apoyo a la Participación**

Esta tercera y última categoría, dentro de los resultados obtenidos de las entrevistas a los profesionales de apoyo, se refiere a sus percepciones en torno al apoyo a la participación. Dicho esto, esta categoría se desarrolla en torno a dos apartados: el concepto de apoyo a la participación que tienen los profesionales de apoyo, y las formas en que declaran ofrecer este tipo de apoyo a los estudiantes de la escuela.

**6.1.3.1. El concepto de apoyo a la participación de los profesionales de apoyo.** Sólo unos pocos entrevistados se refirieron al concepto que tienen de apoyo a la participación. En general, este concepto aparece ligado a la sensación de pertenencia de los estudiantes a la escuela, es decir, que se sientan parte de ésta. Por consiguiente, apoyar la participación es garantizar que esta pertenencia se genere. Esto se traduciría, para estos entrevistados, en que los estudiantes puedan ser partícipes de las distintas actividades que se desarrollan en la escuela, y por ende, la escuela debe asegurarse de que todos los estudiantes tengan acceso a dichas actividades. Este acceso estaría dado por la disposición de materiales para desarrollar las actividades, así como también por la generación de motivación en el alumnado para participar:

“Bueno, si ellos tienen que intervenir, tienen que disertar o tienen que participar en un baile, o tienen que leer un libro, o sea, tratar de facilitar todo tipo de acceso (...) si hay una disertación, un trabajo de investigación, tratamos de proveer el material, o si tienen que participar del baile del colegio, también es incentivarlos para que se motiven si es que alguno está más complicado. Tratar de que tengan acceso a todas las situaciones en todas las áreas” (Adela).

En el caso de los estudiantes del PIE, un entrevistado se refiere a la participación en cuanto a no sentirse distinto a los demás, pudiendo participar con sus compañeros y ser incluido dentro y fuera del aula de clases. En otras palabras, la participación es entendida como la ausencia de discriminación. Julieta menciona esto, ya que ha visto algunos alumnos que, por ser parte del PIE, no interactúan mucho con sus compañeros:

“cada vez que voy por ejemplo [al aula regular], están casi todos, o todos conversando, como que no es que de repente como uno solo que se siente, o puede que haya uno que sí y que es como medio distinto, él parece que tiene como un grado de déficit intelectual” (Julieta).

Sin embargo, otro entrevistado considera que los niños no sólo deben ser partícipes

en cuanto estudiante de la escuela, sino también ser partícipe como ciudadano. Esto, independientemente de si pertenecer al PIE o no. Esta participación como ciudadano significa, para Matilde, tener claridad con respecto a las propias opiniones y manifestar sus posturas:

“Entonces que también hacerlos partícipes como estudiantes y como ciudadanos, porque finalmente, después, en algún minuto también les van a pedir la palabra y todo, pero siento que acá no se da mucho eso” (Matilde).

En esta misma línea, otro entrevistado alude a la capacidad de la escuela para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, como una forma de apoyar la participación. Esto sería posible en la medida que la escuela sea receptiva a dichos intereses, tal como menciona Federico:

“Primero yo veo que dentro de la participación es más tener clara la información por un lado, y por otro lado también una buena escucha para poder canalizar un poco los intereses que tienen del proceso y la organización de cada uno de los implementos” (Federico).

Estos entrevistados, si bien aludieron a componentes como la sensación de pertenencia a la escuela, también apuntaron a otros aspectos que consideran ligados a la participación. Así, mencionan la dimensión afectiva o emocional como un aspecto inherente a la participación, y que debe ser apoyado por la escuela. Este tipo de apoyo se conceptualiza por varios entrevistados, como apoyo personal, y se considera parte del espectro de la participación ya que la efectividad de este apoyo determinaría cuánto participa un estudiante.

**6.1.3.2. Las formas en que la escuela apoya la participación de los estudiantes.** Tal como se mencionó al inicio de esta categoría, los entrevistados además se establecieron qué conceptos tienen sobre la participación y el apoyo a la participación, también aludieron a cómo se apoya la participación en la escuela. Con respecto a esto, los profesionales de apoyo establecen que existen cuatro formas de apoyar la participación de los estudiantes: acogerlos afectivamente, dándoles el mismo trato a todos, promoviendo el diálogo con ellos y ofreciendo instancias para que exista participación. Obedeciendo a lo establecido por los entrevistados, este apartado se orienta a desarrollar cada una de estas formas para apoyar la participación, existiendo además, un quinto apartado que desarrolla la idea de que es necesario apoyar aún más la participación en la escuela.

**6.1.3.2.1. El apoyo a la participación implica acoger afectivamente a los niños.** El apoyo a la participación, al estar vinculado a un apoyo más personal, se entrega mediante el establecimiento de un vínculo afectivo con los estudiantes. Al existir la premisa de que las carencias familiares y sociales impactan y afectan a los niños, las educadoras del PIE manifiestan generar instancias para que los niños puedan hablar de sus vidas personales y que, de ese modo, se sientan acogidos:

“Entonces en términos de esas cosas a ellos también les afecta el tema y yo trato de ser como súper cariñosa con ellos y de interiorizarme, por eso te decía de que ellos puedan conversarte y decirte ‘pucha tía, es que sabe que me pasó esto’” (Trinidad).

En esta línea, manifiestan tener la idea de que el espacio de integración o aula de recursos, no sólo esté orientado a lo académico, sino que también sea un espacio grato y acogedor para los niños, donde se entregue un apoyo más integral. Esto se vincula con la idea de que el profesor o profesional es una fuente de apoyo personal, aunque dicho apoyo se cataloga como más informal por Federico:

“otro tipo de apoyo generalmente que son ‘informales’, que tienen que ver específicamente con la relación profesor-alumno, o sea, el profesor en sí es un personaje de apoyo constante de su grupo curso (...) y ese es un apoyo que si bien es cierto es comillas ‘informal’, sí tiene una cierta formalidad dentro de (...) las labores del profesor que tiene específicamente” (Federico).

Este vínculo con los alumnos, que permite identificar posibles problemas personales, también permitiría generar estrategias metodológicas que apoyen las necesidades de estos estudiantes. Esto, nuevamente, bajo la premisa de que dichos problemas impactan de manera negativa en los aprendizajes de los estudiantes. Gastón desarrolla esta idea:

“si hay un tema, no sé, por ejemplo que los papás se estén separando, habrá que pensar que el alumno en ciertas situaciones van a producir algunos quiebres en su parte emocional. A lo mejor por lo tanto el trabajo colaborativo más con compañeros va a ser mucho mejor que dejarlo trabajando solo” (Gastón).

Otra forma de acoger afectivamente a los estudiantes, de acuerdo a los entrevistados, toma forma cuando existen ciertos conflictos familiares o falta de apoyo al estudiante dentro de su grupo familiar. Este tipo de situaciones, para ellos, constituirían una necesidad distinta que requiere, por consiguiente, estrategias de apoyo distintas. Por lo mismo, el involucramiento de la familia se incorpora como criterio para determinar el apoyo que

requerirá un estudiante, de acuerdo a Gastón:

“por el apoyo también se puede ver el tema de la familia, cuáles son los alumnos que tienen más colaboración, que participa más la familia, y quiénes de una u otra forma están un poquito más, no sé si decirlo, solos, en el tema del apoyo (...) si en la casa hay apoyo por parte de los apoderados, si hay alguien que le guía, algún hermano, cualquiera del entorno familiar. Eso también es un factor que podría influir en determinar que un alumno debería recibir un poco más de apoyo que el resto de sus compañeros” (Gastón).

En estos casos, según dicen, se discute en equipo la plausibilidad de que la escuela sea la que genere el apoyo, ya sea llamando a apoderados para tratar la temática que genera problemas en el estudiante, o desplegando los recursos que tienen disponibles dentro de la escuela, como la psicóloga. Ahora, si bien se incorpora en los profesionales de apoyo como una forma de entregar apoyo a los aspectos más personales de los estudiantes, también manifiestan realizar derivaciones dentro de una red de apoyos externa, y cuando la situación requiere de una atención más especializada que no puede ser cubierta por la escuela. Gastón relata:

Entrevistador: ¿Ustedes mismos hacen el trabajo?

Gastón: Claro, hacemos el trabajo y vamos viendo si dentro de las derivaciones, de la ley que pueda tener el colegio, también ver un apoyo más externo. ¿Ya?

Entrevistador: ¿CESFAM, cosas así?

Gastón: Claro.

**6.1.3.2.2. Para apoyar la participación les damos el mismo trato a todos los estudiantes.** Otra forma en que los profesionales apoyan la participación de los estudiantes, es mediante un trato igualitario con todos ellos. El tratar de igual forma a todos los estudiantes implica, en primer lugar, conversar con los niños para que no se sientan discriminados:

“Darles las mismas oportunidades en general, tratarlos de igual forma, ¿no?, que no se sientan discriminados, verlos como igual. Nosotros les explicamos acá que no tienen que sentir menos o más, que algunos niños les cuesta más que a otros, a otros les cuesta menos, necesitan apoyo. Y en general eso, como escuela en general, como dirección no estoy al tanto de qué tipo de apoyo más le dan en especial a los niños de Integración, pero nosotros aquí en Integración, hacemos eso” (Renata).

Con el mismo objetivo de no generar discriminación entre los estudiantes, los profesionales de apoyo manifiestan emplear los mismos castigos que se utilizan con los

estudiantes en general:

“Tratándolos igual que a los demás, simplemente eso, si hay que llamarle al apoderado, se le llama al apoderado igual que a todos los demás...” (Renata).

Finalmente, mencionan que, en conjunto con la profesora de aula regular, evitan agrupar dentro de la sala a los estudiantes del PIE, de modo de no segregarlos de sus demás compañeros. En palabras de Renata:

“Los niños se sientan en distintos puestos, no se les agrupa, yo al menos no agrupo a los niños en un puro lugar, con la profesora acordamos no hacerlo así (...) sino que estén en distintos puestos igual que todos sus compañeros, o sea, tratarlos en general de la misma forma que a todos los demás” (Renata).

En concordancia con lo anterior, incluso han desistido de realizar actividades que aumenten la distinción entre estudiantes, como es el caso del baile de integración para el dieciocho de septiembre. En ese sentido, el realizar actividades distintas a las que realizan los estudiantes en general, se concibe como una potencial fuente de segregación. Matilde se refiere a este tipo de actividades:

“Bueno de hecho, pa’l 18 se pensó hacer como una actividad, era como un baile para los niños de integración, pero yo siento que más que integrarlos habría sido segregarlos de los cursos, porque estaban ellos participando con su curso (...) yo sentí que no era como muy apropiado hacer como un baile de los niños de integración y presentarlos así siento que hubiese sido más triste (risas), que era como la instancia en que ellos se sintieran parte” (Matilde).

Por este motivo, intentan que los niños del PIE participen de las actividades que sus compañeros están realizando, trabajando en conjunto a las profesoras de aula regular:

“Ahora, a nivel de escuela, la verdad que intentamos no hacer cosas apartes como con nuestros niños, intentamos siempre estar como inmersos en lo que estén haciendo, no sé po’, si hacen un baile que sea el baile del cuarto ponte tú, no hacer un baile del programa de Integración” (Olivia).

Sin embargo, este intento por no generar actividades distintas a las comúnmente realizadas en la escuela, también ha repercutido en que no se realicen celebraciones propias del PIE, aunque ésta haya estado orientada a toda la escuela:

“Alguna vez nosotras pensamos en haber (...) celebrado con todos los niños del colegio el día de la educación especial (...) como que una vez lo planteamos el primer año de acá y como que no nos agarramos, al revés, era hacer nosotros una actividad

enfocada como a juegos, como a lecturas, como a cuenta cuentos, pero integrando a todos los otros niños, Integración invitaba a todos la comunidad escolar a participar” (Adela).

**6.1.3.2.3. Para apoyar la participación promovemos el diálogo con los niños.** Uno de los entrevistados se refiere a este punto, y que tiene relación con mantener líneas abiertas de comunicación con los estudiantes y apoderados, en función de dialogar con ellos. En este sentido, manifiesta que las oficinas de dirección se mantienen abiertas para que los estudiantes y apoderados puedan acceder a ellas y manifestarse con respecto a distintos aspectos de la escuela.

“Nuestras oficinas desde la directora hacia todos los integrantes del equipo son oficinas abiertas, que no se restringe que un niño llegue a la oficina y manifieste su interés, o necesidades, que quieren hacer una completada o que un alumno me pegó, o que estoy contento, que me gané un premio, mil cosas” (Federico).

Esta política se extendería a las demás instancias de la escuela, ya que dentro del aula también los estudiantes pueden manifestarse abiertamente frente a sus profesores jefe o de asignatura. Esto, tal como establece Federico en el siguiente fragmento, reflejaría la dinámica que es propia de la escuela:

“este colegio trata y promueve mucho el dialogo, ¿a qué voy? A que los niños tienen la posibilidad de manifestar sus pareceres, a favor, en contra y es curioso porque hay una dinámica de escuela, donde los niños pueden expresar claramente a sus profesores jefes o a otro profesor de asignatura” (Federico).

Por otro lado, la posibilidad de que los estudiantes manifiesten sus ideas, estaría dada debido a la premisa de que los profesores pueden cometer errores, y por ende, tanto padres como estudiantes pueden acercarse a dirección para manifestar su malestar o incomodidad:

“frente a una dificultad no siempre el profesor tiene la razón, por lo tanto, el niño, el apoderado se acerca bastante confiado en que va a ser escuchado, en todo el ámbito de la situación. Ese como un nivel como de estilo de la escuela” (Federico).

**6.1.3.2.4. Ofrecemos instancias diversas para que exista participación en la escuela.** Finalmente, los entrevistados indican que existen algunas instancias, de carácter más formal, que están disponibles para que todos participen en la comunidad educativa. Estas instancias son, en primer lugar, el Consejo Escolar, que es donde los apoderados se pueden informar con respecto a la escuela:

“está el (...) consejo escolar que hay como cuatro sesiones al año donde también se da a conocer un poco el proyecto educativo y los papás también pueden dar a conocer su parecer” (Federico).

Sumado a esto, se encuentra el Centro de Padres como una segunda instancia en la cual los apoderados pueden participar, mediante delegados por curso. Empero, esta instancia, aunque permitiría canalizar las necesidades de los apoderados hacia la escuela, no posee la participación esperada considerando el poco tiempo disponible que tienen las personas encargadas:

“Igual estamos este año un poco flojos porque las encargadas están trabajando, no tienen todo el tiempo suficiente, pero en la medida que ellos van acercándose van participando más” (Federico).

En segundo lugar, en cuanto a participación de profesores, el entrevistado menciona el Consejo de Profesores como la instancia para que exista participación. Esta instancia se desarrolla semanalmente y se orienta a la resolución de problemáticas y a la entrega de información a los profesores con respecto al funcionamiento de la escuela.

“hay consejo semanal de profesores, donde hay un espacio siempre de participación en términos de dónde se organizan diferentes cosas, donde se solucionan ciertos problemas, donde hay un diálogo bastante abierto, de ir contándole a los profesores qué es lo que está sucediendo con la escuela, cuáles son los desafíos, cómo se integran ellos a esos desafíos, hay un apoyo constante dentro del proceso a nivel de participación” (Federico).

En tercer lugar, y con respecto a los estudiantes de la escuela, el entrevistado establece que existen dos instancias principales para que participen: el Centro de Alumnos [CAA] y aquellas instancias de participación dentro del mismo curso. El CAA contempla la participación de los presidentes de curso en reuniones, para efectos de canalizar necesidades del alumnado. Esta instancia ha presentado algunos problemas en su funcionamiento, ya que los encargados no estarían cumpliendo a cabalidad sus funciones. Federico desarrolla esta idea:

“pero esa participación hemos estado con algunos problemas porque los alumnos como que no canalizan, no son muy permanentes dentro de las iniciativas que ellos proponen, entonces ahí cuesta un poco más, pero hay una instancia formal, ahí, donde hay reuniones con los presidentes de curso, hay reuniones con los encargados del Centro de Alumnos, donde podrían canalizar todas sus necesidades. Ahora, los que

canalizan y se organizan es bastante bajo en relación a las necesidades que pueden establecer” (Federico).

Las instancias para que los estudiantes participen dentro de su curso, por otro lado, son aquellas desarrolladas dentro de un curso en particular, ya sea en horas de desarrollo personal o en aquellas destinadas al Consejo de Curso. El objetivo de estas instancias es lograr captar las necesidades de los estudiantes, canalizarlas mediante el profesor jefe, para luego desarrollar respuestas a nivel de escuela para dichas necesidades:

“se trata que el profesor pueda canalizar los intereses de los alumnos y desde esos intereses puedan desarrollar actividades o ir organizándose de acuerdo a sus necesidades” (Federico).

Finalmente, el mismo profesional menciona una última instancia, el Equipo de Convivencia Escolar, que constituye un espacio donde todos pueden participar, de manera paralela a las instancias previamente mencionadas. En ella, participan todos los estamentos, de forma representativa, con el objetivo de revisar y diseñar propuestas de mejora a la convivencia escolar.

“Por ejemplo, otro programa hizo una encuesta y dio a conocer las necesidades como que los mismos alumnos daban a conocer con respecto a la convivencia, y ahí aparecieron unas ideas de dentro de los profesores, acompañar más a los alumnos en los recreos, tener una radio escolar, de potenciar un poco más los taca-taca o juegos en los recreos para que disminuyera un poco el nivel de violencia, trabajar algunos talleres de mediación, que ahora los van a iniciar las niñas en práctica, y bueno, y ahí se va desarrollando en el proceso “ (Federico).

**6.1.3.2.5. Falta apoyar aún más la participación.** A pesar de que existen instancias y estrategias para apoyar la participación de los estudiantes, varios profesionales de apoyo consideran que no son suficientes. Con respecto a esto, algunos entrevistados consideran que no existe en la escuela un apoyo a la participación propiamente tal, ya que no existen actividades programadas o diseñadas con este fin. En ese sentido, lo que finalmente se hace para apoyar a los estudiantes, en términos afectivos o emocionales, surge más bien de iniciativas propias de cada profesional, y no por consensos o acuerdos a nivel de la comunidad. Renata menciona:

“No, no hay nada programado, pero es lo que yo, desde mi punto de vista desde lo que yo veo. Claro, no es que hayamos tenido una programación de que lo vamos a



hacer así, no pero al menos en el equipo se ha dado bien y todos en realidad acogemos a los alumnos” (Renata).

Por otro lado, en términos de apoyo a la participación de los alumnos en distintas actividades, los entrevistados creen que faltan aún más instancias para que participen y se expresen. Algunos de ellos, establecen que han visto sólo algunas instancias puntuales durante el año para que los alumnos participen, y que además, estas instancias no gozan de una alta participación de los alumnos. Esto, de acuerdo a Trinidad, se debe a que las pocas instancias que se ofrecen dentro de la escuela, están diseñadas sólo para algunos estudiantes, lo que excluye a varios de ellos de participar:

“como que faltan más, como talleres, no solamente el fútbol o el básquetbol, que muchas veces conlleva solamente a los niños, a los varones, que es buena la instancia como de un teatro, de hacer algo... no sé, como de colegio de repente (...) Hacerlos como más partícipes dentro del mismo colegio a ellos” (Trinidad).

Por ello, el mismo entrevistado propone ofrecer actividades que sean del interés de los estudiantes, acogiendo así sus necesidades de participación. Este tipo de actividades debiesen parecerse a otras instancias donde sí se observa alta participación y motivación de los estudiantes, como es el caso de los eventos dieciocheros, las campañas de reciclaje y los aniversarios del colegio:

“como que igual le gustan como esas instancias a los niños (...) donde ellos puedan participar a lo mejor, hacer campañas de algo, en el reciclaje por ejemplo (...) No sé ponte tú el tema de aniversarios por ejemplo, que de repente igual hay niños que también les gusta participar, en cosas de barras, en cosas de alianzas por ejemplo que también los hace como entretenido pa’ ellos, pero tampoco hay como cosas como pa’ que ellos participen. No se sienten así como... ‘ah tenemos que hacer algo así como entretenido adentro del colegio’” (Trinidad).

Otros entrevistados consideran que tampoco existen instancias en las cuales los alumnos puedan reflexionar y en las cuales se establezca una real comunicación con la escuela. Al respecto, mencionan que las pocas instancias donde puede existir un diálogo, se abren en la medida que existan problemas o conflictos que requieren ser solucionados. Matilde relata esto, y a su vez, establece la necesidad de una mayor fluidez de comunicación entre los estudiantes y la dirección:

“A no ser que haya problemas puntuales donde ya, se le escriba una carta a la

directora, pero tiene que pasar algo como para que esté esa instancia. Entonces debiese ser algo más fluido, donde la directora no fuese sólo a retarlos a la sala, donde los niños no fuesen sólo a reclamarle a la directora, no está eso como mucho, muy instalado acá” (Matilde).

Ahora bien, en cuanto a la falta de instancias para que los estudiantes participen, algunos entrevistados consideran que esta situación obedece a la excesiva orientación a los aprendizajes que la escuela posee. En este marco, Trinidad cree que el foco permanente en resultados de aprendizaje dificulta u obstaculiza la generación de otras instancias que se orienten a la participación de los estudiantes. En este sentido, cree que no existen instancias de participación porque éstas no son prioridad para la escuela:

“será en términos de tiempo, de... a lo mejor decir, ‘¡no!, vamos a perder una semana o un día que vamos a estar haciendo otras cosas’, (...) solamente la parte curricular [se prioriza]” (Trinidad).

Más aún, el mismo entrevistado considera que estas instancias pudieran también servir para desarrollar algunos valores en los estudiantes, como la responsabilidad; pero también para fortalecer aspectos curriculares, por lo que no debiesen ser desechadas en función de lo académico:

“[Se podría hacer] alguna exposición de algo, no sé por ejemplo, a lo mejor de alguna materia X que se está pasando, hacer papelógrafos e instalarlos de forma que también los otros niños vayan como aprendiendo cosas de los demás” (Trinidad).

Para Adela, esta situación es particularmente contraproducente, ya que contradice el rol inherente a la escuela. En este marco, establece que el rol actual de la escuela se ha transformado, por lo que ya no contempla únicamente la formación académica, sino que también engloba la formación ciudadana de los estudiantes:

“Porque al final del día la escuela, el rol de la escuela ha ido cambiando, entonces yo digo, la escuela no es sólo es aprendizaje, es formar ciudadanos para el mañana” (Adela).

Finalmente, y tomando en consideración las instancias y estrategias que sí están disponibles en la escuela, los entrevistados consideran que no dan respuesta a las necesidades de participación de los estudiantes. En este punto, se refieren en concreto, a la representatividad de los estudiantes en el CAA. Para un entrevistado, esta instancia no permite que los alumnos realmente participen, ya que los criterios bajo los cuales se eligen a

los representantes no son los adecuados. Además, quienes finalmente fueron elegidos como representantes del CAA, no se constituirían como modelos a seguir por los demás estudiantes, al no reunir las características que la escuela espera desarrollar en sus alumnos:

“[El proceso de elección] fue bien democrático, los alumnos elegían, pero las campañas que hicieron no fueron como muy masivos y muchas veces las cosas que ofrecían eran cosas no sé po’ ‘si salgo presidente voy a dar completos a todos’ (risas). Entonces el criterio para elegir la directiva que represente a los alumnos, de un comienzo como que no fue muy serio. Finalmente la directiva que quedó, no se ve mucho porque tampoco hubo como un modelo de alumnos que pudieran ser parte de esa directiva, no sé po’ que cumplieran las características que fueran como un modelo positivo (...) por ejemplo la presidenta del centro de alumnos está suspendida ¿cachai?” (Matilde).

## **6.2. Necesidades de Apoyo al Aprendizaje y la Participación de los Estudiantes**

Los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes se presentan organizados en torno a dos grandes categorías: las necesidades de apoyo al aprendizaje y las necesidades de apoyo a la participación que los estudiantes manifestaron.

### **6.2.1. Necesidades de Apoyo al Aprendizaje**

Los estudiantes manifestaron una serie de necesidades concernientes al apoyo al aprendizaje. Dichas necesidades fueron organizadas según las temáticas a las cuales apuntaban, y de este modo, surgieron cuatro grandes áreas en las cuales los estudiantes manifiestan necesidades de apoyo al aprendizaje. Las dos primeras áreas apuntan a sus profesores, y en concreto, a la relación interpersonal que establecen con ellos y las metodologías de enseñanza que emplean en el aula. La tercera área en la cual los entrevistados manifiestan necesidades, corresponde al aprendizaje con sus compañeros y en concreto, a sus pares como fuente de apoyo al aprendizaje. La cuarta y última área dice relación con la localización del apoyo, es decir, a la valoración y necesidades que manifiestan los entrevistados en torno a los lugares en los cuales reciben el apoyo del PIE.

**6.2.1.1. Relación interpersonal con el profesor.** En términos de la interacción o relación que generan con el profesor, en el discurso de los entrevistados se identifican tres tipos de necesidades de apoyo: el aprender con profesores que se preocupen por ellos, el aprender con

profesores que los traten de manera justa y el aprender con profesores que manifiesten actitudes agradables y sean divertidos con ellos.

**6.2.1.1.1. Me gusta aprender con profesores que se preocupen por mí.** La relación que tienen con su profesor es descrita por los entrevistados como un elemento importante dentro de su propio proceso de aprendizaje, al considerar que les gusta aprender cuando existe una relación cercana con éste. Esta relación trascendería la mera interacción profesor-estudiante, y se caracterizaría por una preocupación genuina por parte de los profesores hacia los estudiantes. Esta preocupación, además, se atribuye al cariño o afecto que los profesores sienten por ellos. Es decir, tal como aparece en el siguiente fragmento, los estudiantes creen que quienes se preocupan por ellos lo hacen porque los estiman.

Entrevistador: Mm... Bueno, volvamos a esta profe, [nombre] dijiste que se llamaba, ¿cierto? ¿Sí? ¿Qué más tiene de bueno ella? ¿Qué hace que a ti te guste?

Clemente: Porque la tía [nombre] era como nuestra ex profesora jefe, que nos, que tenía paciencia con nosotros, que nos quería harto a todo el curso en general y eso.

A pesar de la importancia que asignan a este tipo de relación, los entrevistados consideran que son pocos los profesores con los cuales pueden establecer este tipo de vínculo. En este sentido, afirman sentir que son ciertos profesores los que realmente se preocupan por ellos, y en este contexto, cada estudiante menciona uno o dos profesores con quienes tienen este tipo de relación. En el siguiente ejemplo, Jacinta nombra quiénes son dichos profesores:

Entrevistador: ¿Y sientes que tus profesores se preocupan por ti también?

Jacinta: Algunos

Entrevistador: ¿Como cuáles por ejemplo?

Jacinta: Mmm, la tía de artes visuales, de lenguaje (...) Mmm... solamente ellas y la otra tía de integración

Esta preocupación por parte de algunos profesores, puede organizarse en tres aspectos centrales: motivación, confianza y disciplina. Siguiendo los términos de los propios entrevistados, un profesor se preocupa de ellos si se esfuerzan para contribuir a la motivación que tienen con sus estudios, si se preocupan de generar una relación de confianza y si les importa su disciplina.

**6.2.1.1.1a. Un profesor que se preocupa me ayuda a motivarme en clases.** Los entrevistados manifiestan que los profesores que se preocupan por ellos son capaces contribuir en la motivación que sienten hacia sus estudios. Si bien la motivación que sienten

los estudiantes hacia sus estudios es algo intrínseco, los entrevistados manifiestan que sus profesores pueden realizar distintos esfuerzos para contribuir a dicha motivación. En términos más concretos, los estudiantes aluden al empleo de alientos y ánimos para efectos de que los estudiantes decidan comprometerse con una tarea:

Entrevistador: ¿Sí? ¿Cómo qué cosas te dicen tus profes?

Emilio: ‘Ya pues, ahora quiero que te saqué un siete, todos con el siete’, y yo digo ‘ya, profe, póngame el siete no más que ahora vamos a tirar pa’riba’

Estos esfuerzos realizados para contribuir a la motivación de los estudiantes, no sólo se generan en el día a día, sino que también especialmente cuando los estudiantes están con más dificultades para motivarse e iniciar las actividades. En este sentido, el mismo entrevistado manifiesta que la profesora de integración se preocupa de animarlo y de estimular en él sentimientos de logro cuando está cansado o sin ganas de trabajar.

Emilio: Sí, pero siempre llega la tía de acá y me levanta el ánimo.

Entrevistador: ¿Quién?

Emilio: La tía eh... se me fue el nombre.

Entrevistador: ¿De Integración?

Emilio: Sí, la tía de Integración (...) Me dice puras cosas buenas, y que me falta poco para pasar de curso y vivir lo que tengo que vivir.

Entrevistador: ¿Y qué es lo que tienes que vivir?

Emilio: Todo lo demás que me queda, toda mi adolescencia y después lo adulto.

Por otro lado, estos profesores se preocupan de alentarlos de manera constante, siendo perseverantes y amistosos en el apoyo que les brindan. De este modo, gracias a la sensación de competencia que los profesores les estimulan, los estudiantes pueden llevar a cabo tareas que son consideradas altamente complejas. El siguiente entrevistado relata que la actividad que debían desarrollar era libre, es decir, podían elegir si realizarla o no. A pesar de esto, todos los alumnos decidieron realizarla:

“A veces era difícil, teníamos que poner una pata súper arriba y costaba, nos caíamos. Pero con su apoyo al lado siempre pudimos hacerla (...) Si no nos salía, nos seguía esforzando, hablando pa’ que siguiéramos haciendo la tarea (...) Y así uno lograba lo que quería el profe” (Emilio).

Otra de las maneras en que los profesores pueden contribuir a que los estudiantes se motiven por aprender y estudiar, es anticiparles las posibles consecuencias de sus actos, de modo que los estudiantes reflexionen y opten por esforzarse y aprender. En este sentido,

manifiestan haberse motivado en algunas situaciones en las cuales la profesora se dio el tiempo de sentarse junto a ellos y explicarles el por qué deben aprender y qué consecuencias existirían en caso de que no lo hicieran (como reprobar, por ejemplo). El siguiente entrevistado relata una clase en la cual él no quería trabajar:

“ahí llegó la tía y me dijo que sí le ponía más podía pasar de curso y este otro año estar más tranquilo (...) y miré la pizarra y empecé a escribir, sólo, así de la nada. Y ahí después empecé a trabajar más seguido en clases” (Luciano).

Dentro de este marco, consideran que estos profesores son incluso capaces aportar a la motivación de aquellos estudiantes que suelen estar desmotivados en sus estudios. Es decir, tal como relata Martina, estos profesores estimulan y animan a todos los estudiantes en el aula, obteniendo resultados positivos.

“Es que los que son desordenados en el único ramo que les va bien es con la señorita Karen...ella los trató de convencer, ella siempre nos hablaba que era nuestro futuro, que nosotros teníamos que ponernos las pilas, por esto y esto, ella siempre nos hablaba” (Martina).

Los entrevistados mencionan que valoran este vínculo no sólo porque les gusta aprender con profesores que se preocupan por su motivación, sino que también consideran que aprenden más cuando esto es así. De este modo, creen que rinden mejor en aquellas asignaturas donde la profesora les exige, como resultado de lo que sus profesores les dicen. Emilio relata, en esta línea, cómo aprende más con una profesora exigente:

Entrevistador: ¿Sí? ¿Cuándo sientes que aprendes más?

Emilio: En Lenguaje y Naturaleza.

Entrevistador: ¿Por qué aprendes tanto en esas clases?

Emilio: Porque la profesora me exige (...) es que a veces ando de mal gusto, porque veo tele o me acuesto tarde y me levanto con mal gusto y la profe me exige y ahí como que recupero el ánimo y me pongo a estudiar.

*6.2.1.1.1b. Un profesor que se preocupa es un profesor que me da confianza.* Además de aportar a su motivación, los entrevistados consideran que los profesores manifiestan preocupación por ellos cuando generan confianza dentro del vínculo que tienen. Esto se entiende por los entrevistados, como la generación de instancias para que los estudiantes puedan hablarles de su vida personal y en donde su profesor entrega consejos

correspondientes. En este contexto, Martina describe cómo es la confianza que se genera con su profesora, que resulta valiosa para ella:

Martina: No sé (risas), porque me entiendo con ella, porque ella entiende los problemas, ha sabido varias cosas que a mí me han pasado y es como la única profesora de acá del colegio que yo tengo la confianza y me gusta

Entrevistador: ¿Y en qué momento se las cuentas?

Martina: No sé, cuando terminan las clases, porque a veces me ve y me dice, ‘usted anda rara’, ella me entiende

Entrevistador: Y cuando le cuentas algo ¿qué te dice ella?

Martina: Me trata de dar consejos sobre eso y me dice que tengo que estar bien porque se supone que vengo al colegio a estudiar si tengo problemas tengo que dejarlos de lado

Dentro de este punto, muchos entrevistados rescatan la relación de confianza que han logrado establecer particularmente con las educadoras del PIE. Así, varios de los estudiantes del programa mencionan poseer mucha confianza con las profesoras de integración, ya suelen hablar sobre sus vidas personales con ellas, especialmente inquietudes. Por otro lado, Martina considera que esta confianza también se genera en aspectos más académicos, en la medida que las profesoras se muestran abiertas y accesibles ante cualquier necesidad o duda de los estudiantes, que requiera ayuda en términos más pedagógicos.

“[La tía de integración] me dice que cuando necesite algo que vaya donde ella y le pida materiales” (Martina).

*6.2.1.1.1c. Un profesor que se preocupa le importa mi disciplina.* Finalmente, mencionan que perciben preocupación por parte de sus profesores, cuando se toman el tiempo para retroalimentar su comportamiento dentro de clases. En este sentido, este tipo de profesores conversan con los estudiantes en función de que corrijan ciertas actitudes y conductas dentro de la clase, y así puedan aprender mejor. Estas intervenciones son interpretadas por los estudiantes como un interés genuino por sus aprendizajes. Simón relata:

Simón: Sí, de repente igual le pongo atención, y pueden estar todos hablando y yo hablo y siempre me reta a mí. El otro día, hace tiempo me había citado al apoderado y le decía a mi mamá que siempre me retaba a mí porque ella decía que yo siempre aprendía entonces le importaba que yo aprendiera

Entrevistador: ¿Cómo es eso?

Simón: Le dijo a mi mamá que como yo ponía atención, que como yo iba entendiendo entonces cuando yo hacía desorden a ella no le gustaba y porque quería que a mí me fuera bien en el colegio

Otros entrevistados, en relación a la disciplina, aluden a la forma en que las profesoras del PIE se acercan a ellos para efectos de mantener la disciplina. En este sentido, consideran que aquellos profesores con quienes tienen una relación cercana, los disciplinan de una forma calmada, sin gritos ni regaños, tal como Martina describe a continuación.

“[La tía de integración] es simpática, no me reta, nunca me ha retado, me da consejos que tengo que ser lo mejor de mí, que es por mi bien” (Martina).

**6.2.1.1.2. Me importa que mi profesor me trate de forma justa.** La importancia que los entrevistados asignan a la relación con su profesor, se torna relevante también a la luz de aquellas situaciones en las cuales los estudiantes perciben que sus profesores no se preocupan por ellos. Operando bajo la misma lógica anterior, pero visto en contraparte, los entrevistados manifiestan que no les gusta aprender o les cuesta aprender cuando sienten que los profesores no son justos en el trato que entregan a todos los estudiantes dentro del aula. Esto, para ellos, sería lo opuesto a la preocupación que demuestran algunos de sus profesores, y que detallaron anteriormente.

En concreto, consideran que los profesores demuestran un trato poco justo cuando manifiestan favoritismos por algunos estudiantes, en desmedro de otros, que suelen ser los estudiantes del PIE, de acuerdo a lo que establecen. Por consiguiente, muchos estudiantes se sienten perjudicados por este tipo de actitudes y comportamientos, y en el caso de los entrevistados que aludieron a esto, todos ellos se han sentido parte del grupo desfavorecido. En términos concretos, el profesor que es parcial con los estudiantes favorece el aprendizaje de algunos de ellos, y en particular de quienes son más tranquilos y muestran un mejor rendimiento, llegando incluso a dirigir la clase sólo a estos estudiantes:

Clemente: O a veces les explica a los dos de adelante.

Entrevistador: Los dos de adelante, ¿y ese eres tú?

Clemente: No.

Entrevistador: ¿Por qué no? ¿Si tú también estás [sentado] adelante?

Clemente: A unos niñitos que están más acá.

Entrevistador: ¿Por qué?



Clemente: Porque se hacen los santos, los que supuestamente nunca hacen nada, que no pelean, los que nunca dicen garabatos, y son los más acusetes del colegio.

La preferencia por algunos estudiantes no sólo responde a criterios académicos, sino también a motivos de comportamiento dentro del aula. De este modo, algunos entrevistados consideran que los profesores son imparciales al momento de manejar conflictos dentro del aula, como bullicios o mal comportamiento. Cuando éstos ocurren, los profesores suelen decidir a priori quién es el culpable del conflicto, lo que es atribuido por los entrevistados a que los profesores son poco objetivos al momento de enjuiciar y tomar decisiones, en vista al favoritismo que manifiestan. Esto genera mucha rabia y molestia en los estudiantes aludidos, en especial en quienes mencionan que se les suele adjudicar la culpa de los problemas, independientemente de si hayan tenido participación o no en dicho conflicto, como es el caso de Martina.

Martina: Sí, tiene que ser igual con todos los alumnos

Entrevistador: ¿En qué notabas tú que era distinto con algunos alumnos?

Martina: Porque con otros no era así...hay un grupo en el curso que siempre los reta, que esto acá, que estos tienen la culpa, pasa algo en la sala y ellos tienen la culpa, y los otros son el grupo de los que él piensa que son los mejores para él del curso, que no hacen nada, que son quietos, y es todo al revés po...el grupo que es mejor para él, es el peor del curso y yo le digo que tiene que aprender a conocer mejor el curso.

Con respecto a este comportamiento por parte de algunos profesores, los entrevistados consideran que debiese existir mayor mediación y conversación previa al enjuiciamiento de los estudiantes, y de manera previa a la determinación de responsabilidades. De este modo, Clemente considera que si el profesor se tomara el tiempo de preguntar e indagar bien en la situación, los estudiantes se sentirían menos discriminados.

Entrevistador: ¿Y qué podría hacer él para que tú no te sientas así?

Clemente: Que no se cargara conmigo, que no me echara la culpa, sino que a los demás también, a los que molestan.

Entrevistador: ¿Y cómo podría hacer eso?

Clemente: Hablando con él y explicándole bien la situación.

Este fenómeno de discriminación no sólo ocurre entre estudiantes, sino también entre cursos de la escuela. En este sentido, algunos entrevistados consideran que sus profesores prefieren a otros cursos. Esta preferencia la observan a partir de los contenidos que los demás

cursos están revisando, que serían distintos a los de su propio curso, lo que se interpreta por Rafaela como favoritismo.

Entrevistador: ¿Por qué, qué hace la tía [nombre]?

Rafaela: No sé, algunas veces le ayuda más a ellos que a nosotros y esas cuestiones (...) Que les ayuda más, que están en la otra unidad que nosotros.

En la misma línea, manifiestan que sus profesores, y en particular uno de ellos, han mostrado actitudes de discriminación hacia el curso, manifestando que son el peor curso del colegio, por ejemplo. Además, según narra Clemente, este profesor en particular estableció que esta es la visión que varios profesores tienen, y no sólo él.

Clemente: “Este es el curso más desordenado del colegio”.

Entrevistador: ¿Les han dicho eso?

Clemente: Sí.

Entrevistador: ¿Y es verdad?

Clemente: Sí.

Entrevistador: ¿Sí?

Clemente: Somos el peor curso del colegio.

Entrevistador: ¿Y quién les dice eso?

Clemente: El profe, el de Matemáticas dijo que todos los profesores habían dicho que éramos el curso más desordenado del colegio, hasta en el octavo B, que están los peores alumnos, hasta ese curso es más ordenado que nosotros.

*6.2.1.1.2a. Me gusta sentir que mis profesores esperan mucho de mí.* En directa relación con lo expuesto anteriormente, y vinculado a la entrega de alientos y ánimos por parte de sus profesores, los entrevistados manifiestan que les gusta sentir que sus profesores tienen altas expectativas de su desempeño. En este sentido, tras los distintos esfuerzos que realizan sus profesores y que les indican a los estudiantes una preocupación genuina, existiría, para los estudiantes, una alta expectativa de desempeño. De este modo, creen que sus profesores se preocupan porque creen en ellos.

Entrevistador: ¿Y cómo sientes tú que se preocupan por ti?

Jacinta: Mmm, no sé, que me ayudan a que no tenga malas notas, y a que entienda que puedo sacarme buenas notas en el colegio

No obstante lo anterior, algunos entrevistados sienten que las expectativas son una manera en que sus profesores manifiestan favoritismos. En este sentido, dicen percibir un trato parcial por parte de sus docentes en lo que a expectativas se refiere. El favoritismo, en

este caso, se observa en relación a las expectativas que manifestarían en torno al desempeño de otros compañeros, en comparación al que manifiestan con el desempeño de ellos. De este modo, los profesores tendrían distintas expectativas de desempeño, dependiendo del estudiante. Martina, en el siguiente fragmento, relata cómo percibe estas bajas expectativas en sus profesores:

Entrevistador: ¿Y alguna asignatura donde sientas que no pasa eso? Como que no te pescan mucho y les dan las preferencias a otros

Martina: Sí y ahí siento que el profesor piensa que yo no sé nada que me ve como si yo no supiera nada (...) no sé porque a veces hay como dos personas por decirle, soy yo y una compañera que levanta la mano, y el profesor le da prioridad a esa persona, o piensan que yo no voy a poder pasar de curso porque a veces no me tienen fe y eso me molesta

Entrevistador: ¿Y te lo dicen así directo?

Martina: Al profesor de matemática y mi profesor jefe le dije una vez, la semana pasada, que si me podían pasar el informe de notas porque yo me iba a cambiar de colegio y me dijo que primero tenía que ver si paso, 'porque no creo que pase porque cómo le va a ir, como es usted' y puras cosas y eso como que no me gustó mucho

Independientemente de la manera en que se concreta lo que, para los estudiantes, significa un trato diferenciado, lo importante es que tras todo esto subyace la idea de que sus profesores debiesen como estudiantes. Esto contempla sus características y necesidades, y se constituyen como lo propio de cada estudiante. Dicha individualidad debiese, en primer lugar, ser conocida y reconocida por el profesor; y en segundo lugar, ser considerada dentro de la clase. Así, tal como menciona Martina, sus profesores debiesen darles la misma oportunidad a todos los estudiantes por aprender, y no discriminar según capacidades, comportamiento o simplemente, según la afinidad que tengan con sus estudiantes.

Entrevistador: ¿qué pudiera haber hecho él para que tú aprendieras mucho mejor en sus clases?

Martina: No sé, hubiera tratado de conocer bien el curso, conocer bien a los niños, porque no todos somos iguales, no todos pensamos lo mismo, entonces hay otros que le cae bien a lo mejor, pero no a todos...y no porque tiene que ser mejor con unos alumnos y con otros no, eso no debería ser en el curso, si un profesor tiene que ser igual con todos los alumnos.

**6.2.1.1.3. Me gusta aprender con profesores relajados y buena onda.** Además de valorar positivamente las relaciones cercanas con sus profesores y el trato justo por parte de ellos, los estudiantes también aluden a la actitud que sus profesores tienen mientras enseñan, como una característica importante en el vínculo que establecen con ellos, en la medida que facilita su aprendizaje. En este sentido, mencionan que prefieren aprender con profesores que enseñen con una actitud agradable y amena, y que sean divertidos en el proceso de enseñanza.

**6.2.1.1.3a. Me gusta aprender con profesores relajados.** Para los entrevistados, un profesor es relajado al enseñar si se muestra calmado y tranquilo durante la clase, lo que se puede manifestar en el tono de voz que emplea y la forma en que se dirige a sus estudiantes. Esta forma corresponde, básicamente, al utilizar un tono de voz ameno y tranquilo, y el mostrar un rostro amable a sus estudiantes. Asimismo, otra de las maneras en que los estudiantes caracterizan a un profesor relajado, es aludiendo a la paciencia que poseen cuando les enseñan. En este marco, un profesor con paciencia es aquél que no suele reprender a los estudiantes con gritos, aunque, tal como establece Martina en el siguiente fragmento, perfectamente puede disciplinarlos empleando algunos castigos como dejarlos sin recreo.

“es buena, tiene paciencia, no es como los otros profesores que nos reta, y ella nos enseña bien, igual cuando nos portamos mal nos castiga, nos deja un rato en el recreo y esas cosas, y ahí creo que estábamos aprendiendo no me acuerdo bien qué materia, pero siempre que salgo de esa clase de lenguaje o de naturaleza sé bien las cosas, me recuerdo bien y me ha ido bien en esos ramos” (Martina).

En la misma línea de lo que establece Martina, otros estudiantes manifiestan que aprenden más con profesores relajados o que les tienen paciencia, ya que emplean más tiempo y se muestran más tranquilos al momento de enseñarles y de repetirles o explicarles en mayor detalle algo de la materia. Tal es el caso de las profesoras de integración, quienes son consideradas como profesoras con paciencia por los entrevistados, ya que les explican con calma aquello que no comprenden. Esta paciencia, empero, es atribuida al reducido número de estudiantes que se reúne en el aula de recursos, lo que genera un clima más tranquilo y se traduce en una menor demanda de preguntas a la profesora.

“la tía Matilde se relaja y nos explica porque somos un grupo chico no más, somos cinco. Y la tía Matilde nos explica, nos pasa guía que resolvamos, nos ayuda a cómo calcular el área o nos dice cómo hay que hacerlo. Es buena onda la tía Matilde” (Clemente).

Otros entrevistados, por su parte, atribuyen la paciencia de algunos de sus profesores a la capacidad de comprensión que poseen, que pudiese explicarse, incluso, por el hecho de que tengan hijos de la misma edad.

“es diferente a los demás profesores, como que nos tiene paciencia y además como que nos entiende, es joven entonces tiene hijos de la misma edad y es simpática”  
(Martina).

En contraparte, manifiestan no aprender tanto con sus profesores que no son relajados, y por ende, que no les resultan agradables. De este modo, el uso de tonos de voz demasiado elevados para dar órdenes a los estudiantes, por ejemplo, conllevan a que éstos no tengan la mejor disposición dentro de la clase. Ergo, no trabajan durante la clase o no ponen atención cuando su profesora habla, lo que claramente, repercute negativamente en sus aprendizajes.

*6.2.1.1.3b. Aprendo más con profesores buena onda.* La simpatía o diversión de los profesores se concreta, de acuerdo a los entrevistados, en el uso de chistes o actividades entretenidas durante la clase, sin necesariamente perder el foco en el aprendizaje. De este modo, los estudiantes nombran a algunos de sus profesores que se caracterizan por ser divertidos, aludiendo a aspectos como la simpatía para destacarlos por sobre otros profesores. Esta simpatía comprendería como el uso de chistes y juegos con los estudiantes, haciéndolos reír y generando un clima agradable en el aula. Además, esto contribuye a que los estudiantes perciban una relación más cercana con el profesor, al ser una persona accesible para reír y jugar. Simón se refiere a esto en el siguiente fragmento:

Entrevistador: ¿Y en qué otras clases tú sientes que aprendes hartos?

Simón: Naturaleza

Entrevistador: ¿Por qué?

Simón: Porque igual me gusta como el profe explica

Entrevistador: ¿Y qué tiene de especial como el profe explica, por qué explica tan bien?

Simón: Es que no sé, es que con el profe jugamos y después empezamos a hacer las tareas y me gusta cómo me explica

Entrevistador: ¿Y a qué juegan por ejemplo?

Simón: Ah con el profe leseamos no más así entre nosotros

El ser simpático o divertido se constituye como una variable importante para los estudiantes, ya que consideran que esto los motiva a aprender. En este sentido, un profesor simpático puede marcar la diferencia en las ganas que tienen los estudiantes de aprender en sus asignaturas, ya que esta motivación puede generarse cuando los estudiantes perciben diferencias en la actitud del profesor. En este contexto, Luciano menciona una profesora que se mostró más simpática con él y como resultado de esto, le dieron ganas de trabajar en su ramo:

Entrevistador: ¿Y qué hizo tu profesora esa clase que te haya gustado?

Luciano: Como que me ayudó ahí porque yo la encontraba muy pesa' y todo, pero después como que la hallé más simpática, no sé, me dieron ganas de escribir.

Entrevistador: ¿De escribir? ¿Cómo de escribir?

Luciano: Porque antes escribía los puros objetivos y no hacía na'.

El ser divertido no sólo aplica a las actividades propias de la sala de clases, es decir, a los aspectos curriculares que median la relación entre el profesor y el estudiante: también se observa en otras instancias, fuera del aula, donde los estudiantes pueden sentir cierta complicidad con sus profesores, mediante juegos o travesuras. En este marco, Rafaela narra cómo disfruta cuando su profesor se une a los juegos que ellos tienen como curso:

Rafaela: Por decir, que en el curso del profe [nombre] nos roban cosas de nuestra sala

Entrevistador: ¿Les roban? Ya.

Rafaela: Y después la tía [nombre] dice “vayan a atraparlos”, y nosotros vamos corriendo con ellos.

Entrevistador: Ya, ¿y a quién van a atrapar?

Rafaela: A los cursos del sexto B, parece.

Entrevistador: ¿Y ellos son los que les fueron a robar?

Rafaela: Sí, porque a veces nos roban la escoba, la pala, el jabón...

Entrevistador: ¿Y los profes también van con ustedes?

Rafaela: Sí.

Es tan importante este aspecto para los estudiantes, que al indagar en cuáles eran sus profesores preferidos, aunque mencionaron aspectos como la manera en que enseñan, aludieron predominantemente a la simpatía o uso del humor para justificar sus elecciones. Magdalena, en este marco, menciona lo siguiente con respecto a los profesores que más le gustan:

Entrevistador: ¿Por qué te gustan tanto tus profes?

Magdalena: Porque son simpáticos, a veces la tía [nombre], a veces es simpática pero bueno... igual es simpática y el profe [nombre] es simpático porque hace reír, y el tío [nombre] también, la tía [nombre] también, todos sin simpáticos

En la misma línea, varios estudiantes aluden a este aspecto al momento de responder qué es lo que más disfrutan de sus clases. De este modo, lo primero que mencionan es la posibilidad de jugar con sus profesores, por ejemplo en clases de desarrollo personal, donde su profesor les lleva distintos juegos y juguetes para que todos se diviertan. El siguiente entrevistado describe este tipo de clases:

Entrevistador: ¿Y qué es lo que más te gusta de las clases?

Magdalena: ¿De las clases? A veces jugamos en desarrollo personal, nos portamos quién quiere ser palos grandes, o jugamos a juegos o a veces el profe [nombre] nos presta sus juegos de carro matemático y jugamos con cartas, dominó, Monopoly, con todo eso.

Otra de las maneras en que se puede entrever la importancia que esto representa para los estudiantes, es justamente observando lo que la situación opuesta genera en ellos. Es decir, lo que reportan con respecto a los profesores que no son relajados ni simpáticos con los alumnos, o en otras palabras, los profesores malhumorados. Al igual que los profesores simpáticos y agradables eran considerados los favoritos por los entrevistados, los profesores que se caracterizan por ser malhumorados suelen ser valorados como los menos preferidos.

Los entrevistados mencionan que un profesor malhumorado es aquél que suele enojarse dentro del aula, molestándose por diversas situaciones que ocurren dentro del aula, que algunas veces pueden ser efectivamente negativas (como el alboroto), pero en general consideran que se molestan por situaciones cotidianas o que no son percibidas como negativas por los estudiantes. Al contrario, estas situaciones muchas veces son positivas para los estudiantes, como es el caso de conversar con sus amigos:

“De repente cuando nos portamos muy mal sí, ahí sí, pero cuando no estamos... es que de repente así hacemos desorden pero cuando estamos sentados así en grupo, riéndonos y eso, al profe siempre le molesta, al único que le molesta, porque por ejemplo en otra clase, en naturaleza nos sentamos en grupo y hacemos la tarea y empezamos a reírnos y el profe no nos dice nada... [Pero este] profe aunque terminemos la tarea igual se enoja” (Simón).

En este sentido, este tipo de profesores serían altamente reactivos a los conflictos que se generan dentro del aula, reaccionando con gritos y malas caras, lo que se constituye para los entrevistados como el opuesto de ser un profesor agradable. Por otro lado, más allá de los posibles problemas que se pudieran generar entre los estudiantes, los profesores malhumorados suelen tener un trato desagradable con ellos, lo que incluso puede generar una gran rivalidad entre el curso y el profesor:

“el profesor de matemática no me gusta porque uno está haciendo algo y él te reta, te reta y te trata...te grita y puras cosas así (...) es que él es el profesor jefe, entonces casi todo el curso está en contra de él (...) si él era pesado con nosotros, nosotros fuimos pesados con él, entonces no lo queremos mucho” (Martina).

Los estudiantes, tal como se mencionó anteriormente, valoran el relajo y simpatía de sus profesores no sólo en términos interpersonales, sino también por motivos académicos. En la misma línea, algunos consideran que una mala relación con el profesor incluso pudiese explicar su bajo rendimiento en la asignatura que éste imparte. Por consiguiente, manifiestan que algunos de sus profesores debiesen ser más agradables en función de que ellos aprendieran mejor en sus clases, y en vista a los beneficios que asocian a un profesor agradable y divertido.

**6.2.1.2. Metodología del profesor.** El segundo grupo de necesidades que los estudiantes manifiestan, se refiere a la metodología que emplean sus profesores para enseñarles dentro del aula, ya sea regular o de recursos. En este sentido, en el discurso de los entrevistados es posible identificar algunas necesidades de apoyo concernientes a la metodología de enseñanza de sus profesores, y que pueden ser agrupadas en tres temáticas: el aprender en clases entretenidas, aprender en un ambiente ordenado, y el aprender con profesores que sepan explicarles lo que deben aprender.

**6.2.1.2.1. Me gusta aprender en clases entretenidas.** Una primera necesidad que se observa en el discurso de los entrevistados, concernientes a la metodología que emplean sus profesores, es la de poder aprender en clases que sean entretenidas para ellos. Más allá del contenido o preferencia por la materia que los estudiantes puedan tener, este punto se refiere a las actividades que se realizan en las distintas asignaturas que deben cursar. Estas actividades son consideradas entretenidas porque suelen ser distintas a las que realizan con mayor frecuencia. Además, por el hecho de ser entretenidas, les permiten aprender sobre



distintas materias. Es decir, los entrevistados suelen aludir no sólo a la diversión, no también al aprendizaje que lograron mediante este tipo de actividades.

En primer lugar mencionan actividades que son consideradas entretenidas, y que se han desarrollado en asignaturas que son más prácticas. En estos casos, lo que ellos consideran más entretenido es inherente a la asignatura en sí. Dos ejemplos claros de este tipo de asignaturas son computación y educación física. En la primera de ellas, los estudiantes mencionan entretenerse bastante, básicamente por el uso de recursos tecnológicos como el computador, y el manejo de programas computacionales que les resultan interesantes. Además, de acuerdo a lo expuesto por Martina, esta asignatura les permitiría integrar contenidos de otros ramos, como por ejemplo matemática.

“ahí hacemos power point, y hacemos cosas distintas, figuras geométricas porque es como computación y geometría entonces en computación vamos y hacemos power point sobre las figuras geométricas, sobre ejes, investigamos cosas y eso...y de ahí terminamos eso y podemos hacer lo que queramos en el computador. Esa es la gracia más que nada” (Martina).

En el caso de educación física, varios estudiantes mencionan disfrutar de las distintas actividades y ejercicios que deben realizar, como volteretas y la práctica de algunos deportes. Por otro lado, también es una asignatura que les permite moverse y realizar juegos. Además, consideran que es una asignatura que les llama la atención fácilmente, ya que observan con admiración a su profesor realizar distintas piruetas y movimientos que anhelan dominar. Aunque, en general, esta asignatura es preferida por los hombres, una de las entrevistadas también la considera su asignatura preferida, ya que en ella pueden practicar la Revista de Gimnasia”, que es una actividad preparada para los padres y apoderados, en la cual realizan bailes y presentaciones de gimnasia artística:

Entrevistador: ¿Y cómo sientes que aprendes?

Jacinta: Mmm, porque me gustaba el profesor, jugábamos, ahí aprendía, los juegos divertidos, a la pinta, a las quemaditas con la pelota, y a mí me gustaba, pero ahora no ensayamos porque ahora tengo la revista de gimnasia.

Entrevistador: ¿Cómo?

Jacinta: Tenemos que ensayar la revista de gimnasia

Entrevistador: Ah, ¿y qué hacen en esa revista?

Jacinta: Tenemos que bailar y ver cómo hacer los ejercicios también, porque entremedio del baile salen volteretas, o levantar las piernas, cosas así

En ambos casos, al ser asignaturas que generalmente implican actividades más prácticas, los estudiantes mencionan sentirse contentos, motivados y en general, no aburrirse en estas clases. Este puede ser el motivo por el cual varios de los entrevistados establecieron que estas dos asignaturas eran sus preferidas, ya que al momento de preguntarles qué clases eran sus preferidas, varios mencionaron que son aquellas en las que se entretienen.

A pesar de que existen asignaturas cuyas actividades per se son más dinámicas, también mencionan otras asignaturas que suelen ser más teóricas, pero que han tenido actividades entretenidas. Por ejemplo, varios estudiantes aludieron a la clase de sociedad, como una de las clases en las que se han desarrollado actividades entretenidas, como encontrar conceptos de la materia en una sopa de letras, y luego buscar su significado en sus libros, o realizar dibujos de mapas. Luciano, en el siguiente fragmento, desarrolla esta idea:

Entrevistador: ¿qué dibujaste en esa clase?

Luciano: Un mapa, y tuve que escribir acá [al costado del mapa]

Entrevistador: ¿Y el mapa de qué era?

Luciano: De los españoles con los, ¿cómo se llama? Con Portugal.

Entrevistador: Ya.

Luciano: A través del descubrimiento de Chile y todo.

Entrevistador: Ya. ¿Entretenido hacer ese mapa o no?

Luciano: Sí.

Otros estudiantes se refirieron a la clase de lenguaje, y en concreto, a algunas actividades que generaron en ellos la percepción de que la clase fue más entretenida. Estas actividades siempre estuvieron ligadas a la materia, que en este caso correspondía a textos poéticos, y se remitieron a la creación de dibujos para ilustrar los diferentes tipos de textos que existen o para decorar su propio poema. El siguiente fragmento, indica cómo han sido estas clases, desde el punto de vista de Magdalena.

Entrevistador: ¿Y tu profesora hizo algo que te haya gustado?

Magdalena: Sí

Entrevistador: ¿Qué hizo?

Magdalena: Fue el día cuando estábamos en la clase con la tía Adela, estábamos haciendo un texto dibujado, que era como por el 18, era como dibujar un volantín y escribir un texto, por eso me gustó mucho esa clase (...) Y también me gustó la clase

porque fue como entretenido porque estábamos todos dibujando así, de los textos poéticos, dibujando, y después de ahí aprendí cómo son los textos poéticos, el narrador, los textos narrativos.

Finalmente, otro entrevistado aludió a la asignatura de naturaleza, y en particular, a la parte práctica que ésta tiene: el laboratorio. En el laboratorio los estudiantes pueden realizar actividades sumamente distintas y entretenidas, como es el caso de los experimentos, donde pueden poner en práctica lo que han revisado antes en la clase más teórica. En este contexto, Clemente rescata esta instancia como una de sus favoritas:

Clemente: Eh...me han hecho hacer experimentos también.

Entrevistador: Qué entretenido. ¿Te gusta hacer experimentos?

Clemente: Sí (...) Nos hicieron echar vinagre y después bicarbonato.

Independientemente de la asignatura a la que aludan, los entrevistados coinciden en que este tipo de ramos sólo son entretenidos para ellos cuando deben realizar este tipo de tareas. Además, el divertirse se constituye como necesidad en la medida que manifiestan sentirse más contentos en el colegio cuando tienen la posibilidad de jugar en clases, pero también porque reportan aprender más cuando existen actividades entretenidas de por medio y cuando utilizan recursos didácticos o tecnológicos que les gustan. De este modo, no sólo establecen aprender más en aquellos ramos en los que pueden jugar, sino que también algunos entrevistados consideran que mediante actividades entretenidas han logrado motivarse con un tema en particular. Luciano narra:

Entrevistador: ¿Y por qué crees tú que aprendiste tanto en esa clase?

Luciano: Porque como que yo no sabía de eso.

Entrevistador: ¿De qué cosa? ¿De esos mapas?

Luciano: No, de esa historia.

Entrevistador: ¿Y dibujando ese mapa tú aprendiste mucho?

Luciano: Sí, y ahora me gusta investigar sobre la Historia y por ejemplo (...) los estudiantes, Sebastián Piñera...

La entretención durante el aprendizaje es tan importante para los estudiantes, que incluso lo priorizan por sobre sus intereses y/o motivaciones. Esto quiere decir que, si existen actividades entretenidas, disfrutan incluso de aquellos ramos que no son de su preferencia. Clemente, en este contexto, relata cómo disfruta la clase de educación física, incluso aunque no siente mayor afinidad por las pelotas:

Clemente: El profe nos hace correr, nos hace resistencia, a veces hacemos básquetbol, fútbol, que no me gusta ninguna de las dos.

Entrevistador: ¿No? Sólo boxeo te gusta.

Clemente: Sí, no me llevo bien con los balones

Entrevistador: ¿Por qué?

Clemente: Con la pelota soy malo (...) Igual nos reímos igual porque jugamos.

Aunque la entretención se constituye como el elemento más determinante en la preferencia de las asignaturas, los intereses también son algo que los entrevistados suelen mencionar. En este sentido, resulta relevante para ellos que los contenidos que vean en clases tomen sentido y significado para ellos, lo que los motiva a aprenderlos. En esta línea, un contenido determinado toma sentido para los estudiantes, en la medida que aprenderlo implique una utilidad para ellos. Es decir, les motiva aprender contenidos que les sirvan, tal como establece Magdalena en el siguiente fragmento:

Entrevistador: ¿Y por qué crees que se te hace tan fácil matemática?

Magdalena: matemática me gusta porque cuando sea grande a mí me gustaría ser ingeniera pero mi papá me dijo que para ser ingeniera tenía que saber mucha matemática, entonces por eso me gusta matemática

Aunque no se relaciona de manera directa con la metodología del profesor, de igual modo existe cierta relación entre la percepción de utilidad y el modo en que los profesores exponen un nuevo contenido. En este sentido, los entrevistados mencionan que algunos de sus profesores han contribuido en su propia motivación con la materia, ya sea porque logran hacer novedoso y llamativo algún contenido, o porque logran vincularlo a los intereses de los estudiantes. Así, Emilio menciona lo interesante que le resulta el aprender defensa personal, en vista a la utilidad que ésta disciplina significa para su vida cotidiana.

Entrevistador: ¿Y por qué para ti eso es importante?

Emilio: Porque por la calle, anda mala y por si me pasa algo voy a saber que me puedo defender de alguna manera.

Entrevistador: ¿Cómo es eso que la calle anda mala?

Emilio: Es que hay muchos niños malos.

En contraparte, consideran que usualmente esta vinculación entre el contenido y sus intereses no sucede, motivo por el cual no ven la utilidad de la materia que deben aprender. Tal es el caso del ramo de Sociedad, que carece de significado para los estudiantes considerando la distancia temporal que existe entre el mundo actual y los sucesos históricos

que deben aprender. En este sentido, consideran que esta asignatura debiese orientarse a aspectos más contemporáneos de la historia, ya que son más útiles para ellos. En la misma línea, la clase de religión es vista como una asignatura carente de todo significado, ya que es poco interesante y no se vincula con sus vidas cotidianas. Como consecuencia de esto, esta asignatura es percibida sólo como una oportunidad de obtener buenas calificaciones y así promediar mejores notas a fin de año.

En directa relación con esto, y aunque las clases entretenidas implican varios beneficios para los estudiantes, la entretención no suele ser un factor predominante en la mayoría de sus asignaturas, según los entrevistados. Del mismo modo en que las clases entretenidas les permiten aprender más, las clases que, en contraparte, resultan poco entretenidas, impactan de manera negativa el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, los entrevistados establecen que no les gusta aprender en clases desprovistas de entretención, o que no provocan interés en ellos. Esta idea de clase poco interesante, que suele aparecer en el discurso de los entrevistados, se puede organizar en torno a 3 aspectos centrales: son poco desafiantes, carecen de humor y se basan en actividades mecánicas y aburridas.

Entonces, en primer lugar, una clase es considerada poco interesante por los estudiantes cuando resulta poco desafiante para ellos. En general, la percepción de poco desafío se desprende de actividades que resultan extremadamente fáciles para los estudiantes, que ya manejan hace tiempo, y que en general no les permiten aprender algo nuevo. Martina, en este contexto, desarrolla esta idea en torno a la clase de arte:

“[La clase de artes] a veces no me gustan porque la profesora nos trae dibujos de kínder y nos hace pintarlos entonces es como...somos de octavo ya y la profesora, como es de un curso chico, entonces está acostumbrada a llevarnos dibujos de perritos y mariposas” (Martina).

Los estudiantes añaden que, incluso en aquellos ramos que son de su preferencia, se sienten poco exigidos ya que las actividades son sumamente repetitivas y no pueden aprovechar al máximo los recursos existentes. Este es el caso de computación, asignatura que motiva a muchos estudiantes, pero que se centra en tareas que no implican mayor esfuerzo por parte de ellos. De este modo, algunos entrevistados establecen que, aunque es su asignatura preferida, no aprenden mucho en ella, como es el caso de Clemente:

Entrevistador: ¿Pero y aprendes algo ahí en Computación?

Clemente: No.

Entrevistador: ¿No? ¿Por qué no?

Clemente: Porque la profesora nos hace hacer Power Point no más y listo (...) De los cuerpos geométricos o las figuras, fome.

Esto resulta especialmente decepcionante en aquellas clases que los estudiantes anhelan tener, ya que son de su interés y considerando que existen actividades programadas que les resultan atractivas, pero que finalmente no se realizan según lo programado. Es decir, o realizan otra actividad o incluso, no realizan actividad alguna. Empero, algunos entrevistados establecen que esto se debe al bajo compromiso que tienen sus compañeros con el ramo, ya que no llevan los materiales que fueron requeridos por la profesora para realizar la actividad, tal como especifica Luciano a continuación:

Entrevistador: ¿Y qué hace la tía? ¿Por qué dices que no hace nada?

Luciano: Porque nos manda a buscar materiales y no los traen, y yo por ejemplo los voy a traer, y no hace clase y nos hace hacer otra actividad.

Tal como se mencionó, esto conlleva a que, a pesar de que los estudiantes prefieren este tipo de contenidos y actividades (artes y manualidades, o computación), finalmente describen la asignatura como una de las menos preferidas, en vista a lo que finalmente realizan en ella. Por consiguiente, establecen sentirse deseosos de aprender en dichas asignaturas, y así desarrollar habilidades que son de su interés. Clemente establece qué le gustaría aprender en computación, en el siguiente fragmento:

Entrevistador: ¿a ti te gustan los computadores? ¿Pero qué te gustaría que te enseñaran a hacer?

Clemente: A editar videos, fotos (...) aprender a usar programas eso como para eso.

Un segundo aspecto que caracteriza una clase poco interesante, es que los profesores carecen de humor para presentar y desarrollar los contenidos. Tal como se mencionó con anterioridad, un profesor divertido y chistoso facilita el aprendizaje de los estudiantes, en la medida que los motiva a aprender en la clase. Siguiendo la misma lógica, pero en contraparte, un profesor que no utiliza el humor en sus clases no contribuye a la motivación de los estudiantes, haciéndolos perder la atención y por lo tanto, no aprender. Tomando esto en consideración, es que los estudiantes mencionan desear que sus profesores sean más entretenidos cuando dictan sus clases:

Clemente: [Me hubiera gustado que el profesor] hubiera hecho que la clase anduviera más, que fuera más como divertida, para que los demás hubiesen entendido.

Entrevistador: ¿Y cómo podría haberla hecho divertida?

Clemente: Por ejemplo, que mientras explica que tirara una talla pa' que los demás se rieran (...) Y así que le prestaran más atención.

Otro estudiante menciona desear que sus clases fueran al aire libre, para efectos de no sentirse aburrido dentro del aula. Empero, ante la imposibilidad de que esto se concrete, considera que profesores más entretenidos pudieran contrarrestar su deseo de salir del aula. De este modo, en la misma línea de lo establecido por Clemente, Emilio considera que si sus profesores emplearan más el humor en sus clases, los estudiantes se interesarían más por los contenidos, mantendrían más tiempo la atención y se mantendrían más tranquilos dentro del aula.

Entrevistador: Ya, pero qué pasaría, ponte tú, que no puedas salir de la sala, ¿qué podrían hacer los profes para que sean más entretenidas las clases?

Emilio: Como ser más chistosos con la materia (...) Pa' que nosotros pesquemos. Ahí recién hacer menos desorden y tomar más atención a la clase.

Un tercer y último aspecto que se asocia a una clase poco interesante, es la ausencia de actividades que son consideradas entretenidas por los estudiantes, y por consiguiente, el uso de actividades mecánicas y más tradicionales para promover el aprendizaje. La excesiva escritura y el dictado son algunas de estas actividades que los estudiantes consideran poco motivantes y aburridas, y que suelen abundar en sus asignaturas, según explican. Estas tareas mecánicas son tan poco motivantes para algunos estudiantes, que incluso generan rabia en ellos, lo que los hace tomar la decisión de no hacer nada en la clase:

“A veces dictan mucho y yo no...no me gusta escribir mucho y me enoja. Y no hago na” (Emilio).

En asignaturas como matemática, también suelen emplearse actividades que resultan mecánicas o repetitivas, como es el caso de la realización de ejercicios. Más allá del contenido en sí, consideran que la manera en que se exponen los contenidos y que se espera que los estudiantes aprendan a resolver determinado ejercicio, es lo que se torna poco interesante. En este sentido, algunas clases se orientarían básicamente a la escritura de ejercicios en la pizarra, y a la resolución de éstos por los estudiantes.

Otra actividad considerada sumamente mecánica y aburrida, es el aprender de memoria. Lamentablemente, según establecen, algunas de sus asignaturas se basan principalmente en el aprendizaje memorístico, lo que les resulta difícil y carente de

significado. Martina narra, a continuación, cómo la clase de Historia se basa principalmente en este tipo de aprendizaje:

“Es que es como mucho lo que trae en el ramo de sociedad que hay que aprendérselo, y lo de la historia y esas cosas me aburren (...) es muy complicado porque son muchas cosas en un año, son muchas historias de hace tiempo y esas cosas no se me quedan, después hay una prueba y no me acuerdo” (Martina).

En suma, en el discurso de los estudiantes es posible identificar un claro deseo por aprender en sus clases. Para ello, empero, consideran que debiesen existir actividades que resulten más atractivas y motivantes, y que a su vez, les permitan aprender. Tales actividades se corresponderían con la idea de aprender jugando, y por ello, sugieren un mayor empleo de juegos en sus clases, que se relacionen con los contenidos. Otros, por su parte, sugieren poder combinar la realización de un dibujo con el desarrollo de preguntas concernientes a la materia del ramo. Esto, según establecen, haría más fácil que ellos aprendan:

“Dibujar, o que nos pasen un dibujo para pintar, que lo pintemos y a lo mejor traiga una pregunta, sería más fácil” (Salvador).

**6.2.1.2.2. Me gusta aprender en un ambiente ordenado.** Una segunda línea de necesidades identificadas en el discurso de los estudiantes, y que se refieren a la metodología de enseñanza del profesor, tiene que ver con el clima que los profesores son capaces de generar y mantener dentro del aula. En este sentido, la mayoría de los entrevistados manifiesta como necesidad el poder aprender en un ambiente desprovisto de distracciones. En esta línea y en base a su experiencia, detallan que aprenden más en aquellos ramos donde la profesora es capaz de mantener un ambiente tranquilo, tal como establece Martina:

Entrevistador: ¿Por qué sientes que aprendes en esas clases?

Martina: Gracias a la profesora, porque le hacemos caso, es como la única profesora con la que estamos como ordenados en la clase y podemos entender bien y comprender mejor

En este sentido, los estudiantes valoran positivamente que sus profesores sepan mantener un clima tranquilo y ordenado dentro del aula, ya que de este modo, ellos mismos se mantienen tranquilos y atentos, y por ende, aprenden más. Empero, consideran que este clima tranquilo no necesariamente implica un aula donde todos estén callados y quietos, ya que esto sería bastante aburrido para ellos; sino, más bien, uno en el que exista control.



Magdalena, en este sentido, ofrece un claro ejemplo de cómo se genera un clima ordenado, pero donde existen ciertas libertades:

Entrevistador: ¿Y tus compañeros qué estaban haciendo en esa clase?

Magdalena: Algunos cuando terminaron se pusieron a jugar a conversar y los otros dibujando

Entrevistador: ¿Y a ti te gusta que sea así?

Magdalena: Sí

Esta capacidad para mantener al curso tranquilo y atento, de acuerdo a algunos entrevistados, puede deberse a la predictibilidad y severidad de los castigos empleados por el profesor, con el fin de regular la conducta de los estudiantes. En este sentido, aseguran que sus compañeros se muestran más ordenados con aquellos profesores que son conocidos por emplear sanciones severas con los estudiantes cuando no acatan normas dentro de la sala. Simón se refiere, en este marco, al profesor de Sociedad:

Entrevistador: ¿Y qué estaban haciendo tus compañeros en la clase?

Simón: También estaban poniendo atención, en sociedad todos ponen atención (...) no sé si a todos les gusta, pero se quedan callados, así en silencio porque si no la tía les manda a buscar al apoderado

Otros profesores, según relatan, emplean otro tipo de estrategias para que los estudiantes se comporten y mantengan la sala ordenada. Así, mediante el uso de refuerzos positivos, un profesor en particular logra que sus estudiantes se ordenen y limpien la sala. Esta estrategia es altamente efectiva, según comenta Simón a continuación:

Simón: Sí, de repente trabajamos y el viernes en la tarde vemos películas

Entrevistador: Ay qué entretenido

Simón: Y así o de repente cuando nos portamos mal, no nos deja ver películas

Entrevistador: Ah ya

Simón: Pero antes si, antes de que llegue a la sala, la sala debe estar ordenada el día viernes para poder ir a ver películas

Entrevistador: ¿Y ustedes cumplen con eso?

Simón: Sí

En contraparte, cuando sienten que el profesor no es capaz de manejar el ambiente dentro del aula, algunos entrevistados realizan sus propios esfuerzos para poder mantenerse atentos y así aprender. Por ejemplo, Clemente menciona que prefiere sentarse en los puestos delanteros, para efectos de no ser distraído por el ruido de sus compañeros. Otros, en la misma

línea, establecen hacer esto con el objetivo de no involucrarse con sus compañeros bulliciosos, y por ende, para no perder la atención durante la clase. De este modo, esta estrategia les permite, en parte, poder concentrarse mejor en la clase.

Otro de los motivos por los cuales el aprender en un aula tranquila surge como necesidad para los estudiantes, es debido a que reportan presentar dificultades para concentrarse y aprender cuando existe mucho bullicio y descontrol dentro del aula. Esto, según mencionan, ocurre más frecuentemente. De este modo, el que sus profesores generen un clima tranquilo dentro de la sala es una necesidad parcialmente cubierta, ya que no suele existir dicho clima en sus asignaturas.

En general los entrevistados consideran que sus profesores no saben mantener tranquilos a los estudiantes dentro del aula, especialmente cuando existen alborotos. En este sentido, aseguran creer que las estrategias que sus docentes emplean para mantener el orden no son las más adecuadas, ya que no generan cambio alguno. Clemente relata lo que uno de sus profesores hace, infructuosamente, para manejar el bullicio de los estudiantes:

Clemente: [El profesor está] Explicando lo que tenemos que hacer, mientras los demás, los de atrás se agarran, juegan a las peleas y algunos escuchan lo que el profe explica, otros están conversando o algunas compañeras se quedan dormidas. Y otras como les gusta el animé, empiezan a dibujar, y al profe le molesta esa cuestión.

Entrevistador: ¿Y qué les dice el profe?

Clemente: Les dice que pongan atención, que los de atrás no jueguen a las peleas o si no va a llamar al inspector. Y puras cuestiones más. A veces les empieza a gritar, va pa' allá a separarlos.

Entrevistador: ¿Y funciona cuando él les hace eso?

Clemente: No.

Otra estrategia que suelen emplear, y que los entrevistados consideran injusta, es la de castigar a todo el curso por el comportamiento de uno de sus compañeros. Esto, de acuerdo a Rafaela, significa dos injusticias: en primer lugar, mencionan que el profesor no reprende al estudiante que origina el bullicio, sino a los demás por reírse de sus bromas. En segundo lugar, además de llamarles la atención por reforzar el comportamiento de dicho compañero, el curso completo queda sujeto a castigos como el descuento de minutos de recreo.

La inadecuación de las estrategias de algunos profesores, la observan en contraste a otros profesores, que sí logran mantener tranquilos a sus compañeros. Es decir, para los

estudiantes existen profesores que pueden mantener un clima tranquilo dentro del aula y otros que no pueden. Esta diferenciación es clara para los estudiantes en general, motivo por el cual adaptan su comportamiento según el profesor con el que se encuentren. Esto, para algunos entrevistados, es visto como algo negativo, ya que no permite extinguir conductas que les afectan directamente, como es el caso de burlas por parte de sus compañeros. Jacinta desarrolla esta idea:

Entrevistador: ¿Y qué hace el profesor cuando pasa eso [sus compañeros la molestan]?

Jacinta: Los reta, o los manda a llamar el apoderado

Entrevistador: ¿Y tú crees que eso funciona?

Jacinta: No, porque cuando llegan, cualquier otra clase me siguen molestando, pero con el profesor jefe no.

Con respecto a este tipo de comportamientos que requieren un mejor manejo, según los entrevistados, algunos de ellos creen que en realidad se trata de algo inherente a la escuela, ya que refleja el nivel de madurez que tienen los estudiantes. Por ello, Martina considera que en realidad es poca la influencia que pueden tener los profesores para mantener la tranquilidad y orden:

“No sé es que casi nunca hay solución a eso porque en todos los colegios son así, entonces los profesores no tienen nada que hacer porque los niños donde son chicos, el año pasado igual eran cabros chicos y no piensan lo que dicen y por herir a otras personas lo dicen y uno diciéndoles no van a entender porque no tienen la capacidad de entender” (Martina).

Tal como se estableció anteriormente, y de acuerdo al discurso de los estudiantes, algunos profesores sí pueden mantener un clima tranquilo en el aula. En este sentido, más allá de los profesores que fueron caracterizados como efectivos en dicho objetivo, los estudiantes suelen mencionar a la directora como una figura de autoridad que tiene potestad para manejar a estudiantes que no acatan normas de disciplina. Por lo mismo, su presencia suele usarse como amenaza por los profesores o puede ser efectivamente solicitada para que vaya al aula a controlar a los estudiantes. Esta potestad se atribuye al poder decisivo que tiene la directora dentro del colegio, tal como establece Clemente:

Entrevistador: ¿No? ¿Y hay algún profe que los pueda controlar a esos niños que pelean?

Clemente: La pura directora.

Entrevistador: La pura directora, ¿y por qué crees tú que ella puede y los demás no?

Clemente: Porque es la directora po', los puede echar o los puede mandar suspendidos

Además de atribuir el desorden permanente dentro del aula al mal manejo de los profesores de sus distintas asignaturas, los estudiantes también consideran que existen otros factores que median el mal comportamiento del curso. En concreto, relacionan el mal comportamiento de sus compañeros, y el de ellos mismos, con el desinterés y el aburrimiento que les generan algunas asignaturas o clases. Es decir, creen que los estudiantes pierden la atención y se desordenan cuando no les interesa el tema. Por otro lado, mencionan también la relación que tienen con el profesor como una variable que determina el comportamiento que el curso tendrá en determinada clase. Simón ofrece su punto de vista con respecto a esto:

Simón: Sí, pero con algunos profes igual somos desordenados

Entrevistador: ¿Sí? ¿Con cuáles?

Simón: Con el profe de matemática

Entrevistador: ¿Por qué son todos desordenados con él?

Simón: Porque...o sea, de repente nos desordenamos, es que no a todo el curso le gusta el profe

Independientemente del motivo por el cual creen que se genera un ambiente bullicioso dentro de sus clases, la mayoría de los entrevistados relata sentirse perjudicado por este ambiente. En términos más concretos, varios estudiantes consideran que aprenden menos cuando hay ruidos y, por consiguiente, aprenderían más si no existieran tantos elementos distractores. Esto, ya que el aprender menos se asocia directamente con la poca concentración que pueden lograr en la clase cuando existen distractores como ruido o risas. Rafaela narra cómo le afectan estos distractores:

Entrevistador: ¿Y a ti te molesta que se porten mal?

Rafaela: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Rafaela: Porque me desconcentran.

Entrevistador: ¿Y a ti te cuesta concentrarte, o no?

Rafaela: Sí.

Entrevistador: ¿Y qué haces para poder concentrarte?

Rafaela: Eh... me tapo las orejas para que me concentre.

En definitiva, los estudiantes mencionan verse altamente perjudicados en sus aprendizajes cuando no existe disciplina dentro del aula. Lamentablemente, este suele ser el panorama general, ya que existe mucho desorden dentro del aula, y poco manejo por parte de los profesores. Considerando todo esto, es que algunos de los estudiantes creen que el manejo de los profesores, en términos de la mantención de un clima propicio para el aprendizaje, debiese mejorar. Al respecto, algunos de ellos mencionan que debiesen ser más estrictos en el uso de castigos que se orienten a corregir el comportamiento disruptivo, así como también consideran que todos los profesores debiesen emplear las mismas estrategias. Clemente desarrolla esta idea a continuación:

Entrevistador: ¿cómo crees tú que podrían tranquilizarlos?

Clemente: Decirles que se van a ir con suspensión o citación de apoderados para que se quedaran tranquilos. O decirles que los van a anotar en el libro si es que no trabajan, porque así es la única manera de que se sienten y hagan algo. Porque si los profes no le dicen na', siempre van a seguir haciendo lo mismo.

**6.2.1.2.3. *Aprendo cuando mis profesores saben explicarme.*** Un tercer aspecto al cual se refieren los estudiantes, y que tiene relación con la metodología del profesor, es la capacidad que éstos tienen de explicar. Los estudiantes mencionan reiteradamente desear que sus profesores sepan explicarles según sus propias necesidades, es decir, las formas de enseñanza que para los estudiantes son las correctas. A grandes rasgos, los profesores saben explicar cuando los estudiantes logran comprender los distintos contenidos que revisan en sus asignaturas, y en particular, aquellos que les resultan más complejos de aprender. Ahora bien, en términos más concretos, los estudiantes aluden a varios aspectos al momento de describir qué es explicar bien y cómo lo hacen los profesores que se caracterizan por esto. Estos aspectos pueden agruparse según se refieran a la organización y estructura de la clase, al respeto de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y finalmente, a la adecuación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

**6.2.1.2.3a. *Mis profesores que saben explicar organizan bien la clase.*** Un primer aspecto mencionado por los entrevistados, se refiere a la organización que hacen los profesores de la clase que realizarán. De este modo, algunos de los profesores realizan una primera aproximación a la materia, anotándola en la pizarra, y luego comienzan a explicar y profundizar en dicha materia. Asimismo, realizan las actividades o ejercicios después de explicar la materia. Esta secuencia en la clase es valorada positivamente por los estudiantes,

ya que les permite ordenarse y comprender qué verán en dicha clase. Simón detalla cómo valora dicha estructura:

Entrevistador: ¿Y qué te gustó que hizo la profesora esa clase?

Simón: No po'...que ahí escribió en la pizarra pero ahí empezó a explicar no más lo del pueblo romano y explicaba al mismo tiempo

Por otro lado, también valoran que sus profesores, antes de escribir en la pizarra, les cuenten un poco sobre de qué tratará la clase. En este marco, Clemente destaca a una de sus profesoras, quien se toma el tiempo de anticiparles lo que les va a enseñar en la clase, y luego comienza a exponer la materia en la pizarra. En contraparte, los estudiantes mencionan sentirse confundidos cuando los profesores no organizan adecuadamente la clase, ya que no entienden la estructura de ésta o el orden de los contenidos. Simón relata cómo percibe esta falta de organización:

Entrevistador: ¿Por qué? ¿Por qué habla muy enredado?

Simón: Sí es que llega igual de la clase nomás y empieza a explicar cualquier tema, y después que explica todo, pone en la pizarra la clase

Entrevistador: Ah, al revés

Simón: Sí, entonces por eso no lo entiendo muy bien

#### *6.2.1.2.3b. Mis profesores me explican bien cuando respetan mis ritmos de aprendizaje.*

Un segundo aspecto al que aluden los estudiantes, cuando deben caracterizar al profesor que sabe enseñar, es la consideración que tienen de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y que son naturalmente distintos. Estos ritmos, a su vez, corresponden a los tiempos que requieren para tomar apuntes y para resolver dudas. En relación a los tiempos disponibles para anotar y apuntar la materia, los estudiantes mencionan que muchos de sus profesores no respetan sus ritmos de escritura, no entregándoles el tiempo necesario para que escriban lo que está expuesto en la pizarra. Salvador relata:

“estaba escribiendo la tía, y escribía, y llenaba la pizarra, explicaba 2 minutos y borraba. Y no entendía, porque después hacía la actividad y no entendíamos po'. Porque escribía, explicaba y borraba. Hacía todo el rato lo mismo. Y después quedaban 5 minutos y hacía la media actividad y no terminábamos y siempre nos retaba” (Salvador).

El mismo entrevistado añade que sus compañeros suelen indicarle esto a su profesora, y que ella, ante los alegatos de los estudiantes, promete que la próxima clase dará más tiempo para que escriban. Lamentablemente, esto no ocurre. En este contexto, relata:

Salvador: Le decimos que ‘¡tía!, deje un poquito más la esta [materia en la pizarra] pa’ que podamos alcanzar a escribirlo y explique bien las cosas, pa’ saber lo que estamos haciendo’

Entrevistador: Ajá, ¿y qué les dice la profe?

Salvador: Dice que ya lo va a hacer a la próxima clase, pero nunca lo hace, nunca lo hace.

No obstante lo anterior, algunos de sus profesores sí les entregan el tiempo necesario para este objetivo, lo que es valorado positivamente por los estudiantes. Uno de estos profesores, para efectos de que los estudiantes logren anotar todo lo necesario en sus cuadernos, divide la pizarra, de modo de escribir los contenidos en un extremo, y anotar las indicaciones para las actividades en el otro. En este marco, Salvador relata cómo su profesora facilita el aprendizaje en su clase empleando este método:

Salvador: No, es que ahora la tía está haciendo las cosas más fáciles, así que estamos, ahí está bien.

Entrevistador: ¿Y cómo sabes tú que las está haciendo más fácil?

Salvador: Porque ahora escribe y explica bien las cosas, deja más rato las cosas que tenemos que estudiar, las deja puestas y hace la tarea en otro lado. Ocupa la mitad de la pizarra y en la otra mitad hace la tarea.

En cuanto a los tiempos asociados a la resolución de dudas o inquietudes de los estudiantes, concernientes a la materia que están revisando, los estudiantes manifiestan que la mayoría de sus profesores no se dan el tiempo necesario para ello. Por un lado, según mencionan los entrevistados, los profesores no son constantes con las explicaciones que ofrecen a los estudiantes. Es decir, a veces entregan explicaciones como respuesta a peticiones de sus estudiantes, pero otras veces no lo hacen. Dentro de este contexto, Clemente considera que sus profesores debiesen darse el tiempo para volver a explicarles algo que no comprendieron, de manera más pausada y utilizando otras estrategias, ya que no se trata simplemente de repetir lo que dijo con anterioridad:

Entrevistador: Pero trata de imaginártela [una aclaración útil], así como que tú le dices “profesor, no entendí esto”.

Clemente: Que te volviera a explicar, pero más detallado, que uno pudiera entender mejor, porque como él explica no se entiende.

Por otro lado, algunos de sus profesores pueden volver a explicar algo que los estudiantes no entendieron, pero se limitan a una sola explicación, independientemente de si esta explicación fue útil para los estudiantes. Con respecto a esto, añaden que en caso de que expliquen nuevamente, suelen volver a hacerlo sólo cuando son varios los estudiantes que no comprenden algo puntual. Es decir, explican nuevamente sólo si la mayoría así lo requiere, tal como se observa en el siguiente fragmento:

“cuando todos les preguntan lo mismo él escribe en la pizarra cómo se hace un ejemplo y ahí yo aprendo a hacerlo” (Magdalena).

De este modo, los profesores se basan en lo que la mayoría de los estudiantes requiere al momento de determinar si vuelven a explicar algo, o si repiten un ejercicio, por ejemplo. Esto, de acuerdo a Jacinta, es sumamente perjudicial para ella, ya que suele confundirse cuando el profesor dedica tiempo a resolver las dudas de sus demás compañeros. Es decir, las explicaciones o aclaraciones que en algún momento son útiles para la mayoría del curso, para ella son contraproducentes:

Entrevistador: ¿Por qué crees que algunas [materias] te quedan y otras no?

Jacinta: No porque cuando le están explicando a mis compañeros como que me enredo y por eso se me olvidan a veces o no me las sé

Estas explicaciones que resultan clarificadoras sólo para algunos compañeros, son aún más perjudiciales en el caso de que el estudiante se haya ausentado de clases, ya que posee vacíos de conocimientos que no son considerados por el profesor. Magdalena narra cómo fue el regresar al aula luego de haberse ausentado un día:

Entrevistador: ¿Y por qué te costaba tanto esa clase?

Magdalena: Porque yo no la sabía, porque yo había faltado y habían pasado eso y estábamos estudiando para la prueba y no entendía

Entrevistador: ¿Y por qué te sentías mal?

Magdalena: Porque no entendía y mis compañeros sí

Considerando todo lo anterior, es que los estudiantes suelen mencionar a sus profesoras del programa como quienes finalmente resuelven sus dudas, ya que son más perseverantes y finalizan sus explicaciones sólo cuando el estudiante reporta haber



comprendido. En este marco, Luciano establece la utilidad que percibe en el PIE, sobre todo cuando tiene dudas sobre alguna materia:

“nos explican más las cosas. Por ejemplo, no entiendo una vez y me lo siguen [explicando] mil veces para que yo aprenda mucho mejor” (Luciano).

De manera concordante a lo que establece Luciano, Emilio considera que su profesora de integración persevera en sus explicaciones hasta que él logre comprender la materia. En base al contraste que observa con respecto a lo que aprende en aula regular, Emilio considera que su profesora finalmente logra que él aprenda lo que regularmente no aprende:

Emilio: [Me gusta la tía de integración] Porque es buena onda y me enseña mucho, me enseña más de lo que tengo que saber.

Entrevistador: ¿Te enseña más de lo que tienes que saber? ¿Cómo es eso?

Emilio: Que me enseña, que me puede enseñarme una cuestión y yo no puedo sostenerlo, y me sigue esforzando, me sigo esforzando hasta que lo sostengo y sé.

Esta dicotomía entre lo que pueden aprender en el PIE y lo que pueden aprender con sus profesores de aula regular, conlleva a que los estudiantes, en muchas oportunidades, pidan ayuda en el PIE y no cuando están en aula regular. Esto, de acuerdo a algunos entrevistados, se debe a que finalmente quien les explica hasta que comprendan es la profesora del PIE. En este sentido, prefieren llevar las dudas directamente al aula de recursos, tal como relata Simón:

Entrevistador: ¿Y el profesor [de aula regular] hace que se te haga fácil aprender o también...?

Simón: No es que a mí me ayuda la tía de integración, ella después [me explica]...el profe [de aula regular] explica y yo no le pregunto a él, no me gusta mucho.

*6.2.1.2.3c. Mis profesores que saben explicar, usan distintas estrategias para que yo entienda.* Además de la organización de la clase y de la consideración de los ritmos de aprendizaje, los entrevistados también mencionan que un profesor que sabe explicar, es aquel que utiliza distintas estrategias para enseñar a los estudiantes, y que son útiles para ellos. Estas estrategias son, en primer lugar, la destinación de tiempo para explicar a los estudiantes una materia o cómo deben desarrollar una actividad. Es decir, los profesores que saben explicar se toman el tiempo para que los estudiantes comprendan una tarea o actividad, pudiendo incluso llegar a modelar la actividad, haciéndola ellos primero, para efectos de que

los estudiantes comprendan cómo deben proceder. Salvador relata cómo su profesor de educación física modeló una actividad, dentro de lo que él considera que fue su clase favorita:

Entrevistador: Ya, ¿y qué más me puedes contar de esta clase favorita?, ¿qué hizo el profesor?

Salvador: Nos explicó.

Entrevistador: ¿Y cómo les explicó?

Salvador: Nos sentó y nos explicó cómo jugar

Entrevistador: Pero, ¿él les enseñaba con él haciendo las cosas?

Salvador: Sí.

Entrevistador: ¿Y después tenían que ir ustedes?

Salvador: Sí.

Este modelado de actividades ocurre también en clases como arte, donde la profesora enseña a los estudiantes cómo realizar algo. Para ello, ella misma realiza la actividad primero, para efectos de que los estudiantes aprendan mediante observación, y luego puedan ejecutar la tarea ellos mismos. En este sentido, este tipo de aprendizaje por observación se genera especialmente en aquellas asignaturas más prácticas, como arte y educación física, y no tanto así en aquellas clases más teóricas. En este tipo de clases, los entrevistados consideran que los profesores debiesen modelar más las actividades, para efectos de que ellos puedan aprender más. Este modelado puede darse, en el caso concreto de matemática, en que el profesor realice el ejercicio primero, tal como sugiere Salvador:

Entrevistador: Pero, ¿cómo tendría que ser esa clase para que tú aprendieras?

Salvador: Que explicaran bien, que mostraran cómo se hacen las cosas, y así sería más fácil.

Otros de sus profesores, para efectos de guiar a los estudiantes en la realización de actividades, utilizan estrategias más entretenidas, lo que gusta mucho a los estudiantes. Así, por ejemplo, mencionan a un profesor que entrega pistas a los estudiantes para que logren resolver un ejercicio matemático. Este tipo de intervenciones son atribuidas a la simpatía del profesor, y además, se interpretan como una intención del profesor de ayudarlos, tratando de facilitar sus aprendizajes. Rafaela se refiere a esta atribución:

Rafaela: Porque el profesor es simpático y nos explica más.

Entrevistador: ¿Y cómo es eso que les explica más?

Rafaela: Para que nos salga más sencillo.

Entrevistador: ¿Explica más veces, cómo lo hace?

Rafaela: Es que nos ayuda con un ejercicio, que es como si fueran números, números así grandes, y nos ayuda [con] pistas. Y eso me gusta.

Por otro lado, al mencionar características de sus profesores que explican bien, y cómo lo hacen, los estudiantes suelen aludir a la sensación de personalización de la enseñanza. Es decir, sienten que los profesores se preocupan de ellos de manera individual, tomándose el tiempo, por ejemplo, para sentarse junto a ellos y enseñarles a resolver un ejercicio. De este modo, esta característica también se vincula al aspecto más relacional entre el profesor y el alumno (sentir que sus profesores se preocupan por ellos), lo que los hace sentir valorados, los motiva a aprender y les genera la sensación de que es más fácil aprender. Simón relata:

Entrevistador: En general ¿qué te pasa más seguido, que se te hace más fácil aprender o se te hace más difícil aprender?

Simón: En algunas, fácil y en algunas más difícil, por ejemplo en esta [sociedad] fácil...es que a lo mejor yo siento que ella me explica como para mí

Entrevistador: ¿Cómo así como para ti?

Simón: No sé, como si me estuviera hablando a mí, pero así como para todos (...) entonces quizás por eso me va más bien en sociedad que en matemática

En concordancia con lo expuesto por Simón, otros entrevistados consideran que esta ayuda por parte de ciertos profesores, les permiten dominar poco a poco la actividad o tarea que deben desarrollar. De este modo, la ayuda de un profesor que sabe explicar, les permite comprender la idea general de la tarea o contenido, y por consiguiente, son capaces de finalizarla solos. Luciano alude justamente a este aspecto en el siguiente fragmento:

Entrevistador: ¿Y cuándo explican bien para ti?

Luciano: Cuando me explican y me llaman, y en una hoja, me hacen un ejercicio, me hacen hacerlo con ellas.

Entrevistador: Ya.

Luciano: Y ahí yo digo “ah, con esto, así y así” y ahí las termino haciendo yo.

En directa relación con lo que expone Luciano, los entrevistados consideran que un profesor que explica bien es también aquel que les entrega autonomía para que desarrollen dicha tarea solos. En este sentido, un buen profesor pudiera, por ejemplo, ayudarlos a desarrollar la primera parte de un ejercicio y luego darles el espacio para que los estudiantes

prosigan desarrollando los demás ejercicios. Jacinta relata cómo su profesora le dio autonomía para desarrollar una tarea:

Entrevistador: ¿Y qué más pasó en esa clase, aparte de que la profesora te hizo que te sentaras al lado de ella?

Jacinta: Mmm...me ayudó a hacer la primera parte y después yo la hice sola

Dentro de este contexto, la misma entrevistada resalta cómo le enseña su profesora de integración, quién le entrega bastante autonomía para que resuelva problemas, y luego interviene en caso de que se haya equivocado en el proceso. Además, la profesora se muestra dispuesta a resolver dudas que puedan surgir durante el proceso de resolución del problema. De este modo, aunque cuenta con la ayuda de su profesora, Jacinta siente que es ella misma quien resuelve los ejercicios:

“Porque ella me explica, y me deja que yo haga las cosas, me dice que yo haga las cosas...me dice que resuelva yo el problema, me dice qué está mal y que lo resuelva con el otro niño y ahí hasta que lo hago (...) y si yo le pregunto algo ella me lo responde, o a veces ella me deja que yo haga las cosas para que yo aprenda” (Jacinta).

Más allá de los aspectos concretos que caracterizan a un profesor que explica bien, los estudiantes valoran positivamente esto en vista al impacto que tiene sobre sus aprendizajes. De este modo, consideran que un profesor que sabe explicar permite que ellos logren dominar un tema en particular, y a su vez, la sensación de dominio les motiva a aprender aún más. Esta sensación de dominio, según los entrevistados, depende de la percepción de logro o desarrollo de habilidades que antes no se habían desarrollado, es decir, el aprender a hacer algo nuevo. Luciano relata cómo percibió aprendizaje a partir del dominio de algo nuevo:

Entrevistador: ¿Y en qué te diste cuenta que aprendiste?

Luciano: En que empecé a hacer lo que antes no hacía, empecé a dibujar, a escribir, todo.

En esta nueva adquisición de habilidades, parece central el rol del profesor, ya que algunos entrevistados manifiestan haberse sentido seguros producto del acompañamiento o explicaciones que su profesor les entregó al momento de aprender. A su vez, esta seguridad se tradujo en el desarrollo exitoso de una tarea o actividad en la clase, tal como le sucedió a Jacinta:

Entrevistador: ¿Se te hizo fácil?

Jacinta: Sí, además que yo estaba segura de lo que hacía, como había explicado la profesora

La claridad y facilidad con que los estudiantes pueden explicar determinado contenido, es también otro indicador de que han logrado dominar dicho contenido. De este modo, uno de los entrevistados asegura saber que ha logrado dominar y comprender algo, cuando es capaz de explicárselo a su madre, quien lo interroga al llegar a casa:

Entrevistador: ¿Y cómo te diste cuenta que aprendiste?

Simón: Porque después mi mamá me llegó a preguntar y le expliqué todo así (...) Sí, porque mi mamá siempre después de clases me pregunta lo que pasamos y aprendí mucho porque empecé a explicarle todo lo que habíamos hecho y ahí aprendí sobre el pueblo romano

Otros entrevistados, por su parte, sienten que dominan un determinado contenido de acuerdo a las calificaciones que obtienen en las evaluaciones de dicho contenido. De este modo, la obtención de buenas calificaciones es consecuencia de un alto dominio del contenido. Además esta lógica opera también de manera inversa: algunos estudiantes creen que dominan un contenido porque obtienen buenas calificaciones. Por otro lado, la obtención de buenas calificaciones en determinado ramo, determina que algunos estudiantes los consideren como sus ramos favoritos. En palabras de Salvador:

Entrevistador: ¿Y cómo sabes que tus ramos favoritos son Arte y Educación Física?

Salvador: Porque me saco buenas notas.

La percepción de dominio de un contenido se torna relevante, además, en la medida que los predispone de manera positiva a aprender en el ramo respectivo. Dicho de otro modo, declaran aprender más cuando sienten que los contenidos son fáciles para ellos. Más aún, suelen establecer como favoritos aquellos ramos donde comprenden la materia. Esto puede relacionarse con la idea que expone Magdalena, y que se refiere a una percepción de mayor entretenimiento cuando logran dominar una materia determinada:

Entrevistador: ¿Y cómo te das cuenta que aprendes?

Magdalena: Cuando entiendo algo, cuando algo lo encuentro fácil, ahí como que lo encuentro entretenido

Otra forma en que se torna relevante es el que sus profesores expliquen bien, es considerando que la mayoría de sus profesores no se caracteriza por esto, de acuerdo a los

entrevistados. Es decir, sus profesores suelen no explicar bien las tareas o materias, lo que repercute de manera negativa en sus aprendizajes. Salvador relata:

Entrevistador: ¿Sí? ¿Y qué otra cosa hacen los profesores que a ti no te ayuda a aprender?

Salvador: Hay algunos que no explican (...) tan bien.

Además, un profesor que no explica bien, conlleva a que los estudiantes no comprendan la clase y por ende, este tipo de clases no les gusten. Por lo mismo, creen que sus profesores debiesen considerar más sus necesidades únicas al momento de explicarles algo o de ofrecer aclaraciones. En este sentido, algunos entrevistados manifiestan esperar que sus profesores estimulen sus aprendizajes, dándoles más tiempo para que entiendan y facilitando la entrega de ejemplos o aclaraciones. Esta necesidad también se liga a la dimensión más relacional previamente desarrollada, es decir, el que sus profesores sean amenos con ellos cuando deban explicarles. Martina establece por qué esto es importante para ella:

“la idea es tener un profesor que te entienda y que te explique bien porque o si no...porque si te explica pesa'o es como fome porque uno no es así con los profesores, pero ellos hacen que uno sea así” (Martina).

Del mismo modo en que los estudiantes manifiestan aprender más cuando sus profesores saben explicarles, consideran que presentan mayores dificultades para aprender cuando no logran comprender una materia o contenido. Esto se refiere a malas explicaciones por parte del profesor, quien, frente a la demanda del estudiante de volver a explicar, no logra adecuar su explicación a las necesidades del estudiante. Por ende, independientemente de que su profesor les explique de nuevo, no logran comprender, tal como relata Jacinta:

Entrevistador: Ya ¿Y por qué sientes que no aprendiste en esa clase?

Jacinta: Porque no la entiendo y cuando le pregunto, el profesor me explica pero todavía no entiendo

El no comprender una clase no sólo les afecta de manera directa en sus aprendizajes, al no entender la materia, sino que también impacta de manera indirecta, al verse predispuestos a no aprender en esa clase. A su vez, siguiendo la misma lógica de la contraparte, los estudiantes suelen indicar que sus clases menos preferidas son justamente aquellas que consideran más complejas, y que no logran entender completamente. Entonces,

dado que no la entienden y que no les agrada, algunos estudiantes prefieren simplemente no poner atención en dicha clase, como Simón, quien relata:

“Es que en todas las clases explican bien los profesores menos el de matemática (...) en todas entiendo menos matemática...pero a lo mejor con mis compañeros es diferente, pero lo que es yo en matemática no pongo atención” (Simón).

Lamentablemente, al indagar en este aspecto, la mayoría de los entrevistados establece que es más frecuente esta situación, es decir, que no logran comprender una clase. En esta línea, los entrevistados mencionan que son muchas las materias que no comprenden a cabalidad, y atribuyen esto a la frecuencia con que tienen clases con aquellos profesores que no les explican bien. Salvador desarrolla esta idea en el siguiente fragmento:

Entrevistador: ¿Cuál de las dos pasa más seguido, que te cuesta aprender o que aprendes fácil?

Salvador: Que me cuesta aprender.

Entrevistador: Que te cuesta aprender, ¿y por qué crees tú que te cuesta aprender más veces?

Salvador: Porque tenemos más veces esa clase y la tía le decimos y hace siempre lo mismo.

Esto, además, genera en el aprendizaje de los estudiantes un efecto bola de nieve, ya que el no comprender los aspectos más básicos o iniciales de una asignatura, no les permite continuar aprendiendo a lo largo del curso, cuando los contenidos se van complejizando. Este panorama se complica aún más en el caso de que dicha asignatura sea dictada por un profesor que no emplea distintas estrategias para enseñar a los estudiantes, de acuerdo a lo establecido por Clemente a continuación.

Entrevistador: ¿Por qué crees tú que pasa más seguido [que no entiendes la materia]?

Clemente: Porque cuando nos toca con el profe, siempre dice lo mismo o repite las cosas o pasa cosas más complicadas, materia mucho más complicada de lo que pasamos los otros días. También a veces pasa materia que nosotros todavía no hemos estado viendo o que todavía no conocemos.

A su vez, el no comprender una asignatura o contenido de ésta, genera una serie de repercusiones negativas en los estudiantes, pero no sólo a nivel académico, sino también a nivel afectivo. Así, los estudiantes declaran sentirse mal cuando no logran entender una clase. Esta sensación de malestar se desprende de la idea de que no comprenden lo que sus

compañeros sí entienden, y de este modo, se relaciona con la percepción de ser diferente en términos de aprendizajes consolidados. Tal como relata Magdalena:

Entrevistador: ¿Y qué es lo que menos te gusta de las clases?

Magdalena: Cuando no entiendo algo, porque cuando no entiendo algo...es como fome igual porque sabiendo que todos tus compañeros saben, menos una persona...

Producto del impacto negativo que tiene para los estudiantes el no entender una clase, sumado al hecho de que la mayoría de sus clases se caracterizan por esto, es que algunos entrevistados han llegado a idealizar una clase que comprendan. De este modo, al preguntar a algunos de ellos cómo sería una clase ideal, la respuesta se refiere a este aspecto, como se puede observar en el siguiente fragmento:

Entrevistador: Y si nos imagináramos, Jacinta, una clase ideal para ti ¿ya? Como perfecta, como la mejor clase que se te pueda ocurrir, ¿cómo podría ser?

Jacinta: Algo que yo entienda, o sea las materias que yo entiendo

Finalmente, en vista al contraste que existe entre la perseverancia y forma de explicar de la profesora de integración, en comparación a lo que reportan de la mayoría de sus profesores de aula regular, los estudiantes consideran que aprenden más con su profesora de integración. Esto también se establece tomando en consideración que son sus profesoras del PIE quienes, con diversas estrategias y más paciencia, logran que ellos entiendan y aprendan. Jacinta detalla, a continuación, cómo aprende con su profesora de integración y no con sus profesores de asignatura:

“Sí, es que yo teniendo los profesores de lenguaje, de matemática, no entiendo con ellos a veces, pero yo con la tía que me hace las clases de integración con ella entiendo, porque ella me explica, me enseña” (Jacinta).

**6.2.1.3. Los pares como fuente de apoyo al aprendizaje.** Tal como se mencionó al inicio de los resultados, una tercera área en la cual los estudiantes manifiestan necesidades de apoyo al aprendizaje, dice relación con el aprender con sus pares. La mayoría de los entrevistados mencionó a sus compañeros como agentes importantes al momento de aprender, destacando la importancia que sus pares tienen en sus propios aprendizajes, y en concreto, se refieren a tres formas en que sus compañeros son centrales: a nivel de grupo curso, al aprender en grupo y la ayuda entre pares.

A nivel de grupo curso, varios entrevistados mencionan haber percibido una influencia positiva por parte de todos sus compañeros, que les permitió mejorar sus



aprendizajes. Esta influencia corresponde a la motivación que los compañeros pueden generar en ellos mismos para realizar distintas actividades que son encomendadas dentro de la clase, y así lograr aprender. Con respecto a esto, Luciano menciona una clase en la cual el apoyo de sus compañeros fue fundamental para él, ya que gracias a esta motivación, logró aprobar el curso:

Luciano: La profesora puso que había que dibujar uno [un mapa] y te daban un punto, y todos dijeron “Iván, pa’ que salvé tu prueba de nivel”

Entrevistador: ¿Y por qué crees que esa clase te ayudó a pasar de curso?

Luciano: Porque mis compañeros me ayudaron y me dijeron “hace esto”, y como que se me ocurrió y empecé...

En esta línea, para algunos es tan importante el apoyo de sus compañeros, que mencionan sentir mayor dificultad para aprender cuando no perciben este apoyo, que se concreta en ánimos y alientos en aquellos momentos en los que se sienten desmotivados. Emilio relata lo importante que es para él el contar con el apoyo de sus compañeros:

Entrevistador: Ajá. Oye, Emilio, ¿y cuándo crees tú que te cuesta más aprender? ¿Cuándo se te hace más difícil?

Emilio: Cuando no tengo apoyo.

Entrevistador: Cuando no tienes apoyo. ¿Qué tipo de apoyo?

Emilio: Los de mis compañeros.

Entrevistador: ¿Cómo te apoyan tus compañeros?

Emilio: Tirando el ánimo pa’riba. Me tiran el ánimo pa’riba.

Entrevistador: Ah, ya. Y, por ejemplo, ¿qué frase te dicen?

Emilio: “¡Vamos Emilio que ahora nos sacamos un siete!”

El aprendizaje en grupos es también una forma en que varios entrevistados mencionaron aprender mejor. Este aprendizaje puede darse de manera guiada, como es el caso de los trabajos en grupo que la profesora establece para una clase; o pueden ser espontáneos, es decir, dado por el mero hecho de sentarse junto a algunos compañeros y trabajar cada uno en sus tareas. Independientemente de la forma en que se genera este tipo de trabajo, para algunos estudiantes esta representa la mejor forma de aprender, tal como se observa en el siguiente fragmento:

Entrevistador: ¿Y cuándo aprendes más?

Magdalena: Cuando estamos en grupo, y cuando estoy sola aprendo más lento

En esta línea, varios estudiantes establecen preferir aquellas actividades diseñadas para trabajar colaborativamente con sus compañeros, ya que esta modalidad de trabajo les proporciona el espacio para que se ayuden entre sí. De este modo, para los estudiantes es evidente que algunos dominarán ciertos temas, mientras necesitarán más apoyo en otros, y por ende, el trabajo entre varios compañeros les permite ser útiles en aquello que dominan, ya que pueden ayudar a sus compañeros; y a la vez, aprender de lo que sus pares dominan. Simón relata los beneficios de aprender en grupo:

Entrevistador: ¿Hacen trabajos en grupos en la sala?

Simón: Sí

Entrevistador: ¿Y te gusta eso?

Simón: Sí igual, porque así nos ayudamos entre los que saben y los que no saben, porque a lo mejor en un grupo pueden ser cuatro y uno sabe lo que quizás no sabe el otro y el otro sabe lo que no sabe uno, entonces así...

Otro motivo por el cual dicen preferir esta modalidad de trabajo, es que pueden interactuar con sus compañeros, y en algunos casos, con sus amigos. En este contexto, mencionan que dependiendo de la asignatura, la elección de los grupos puede depender del profesor, o ser de libre elección para los estudiantes. De existir la posibilidad de que ellos mismos elijan estos grupos, optan por constituir los grupos con sus amigos, ya que de este modo el trabajo les resulta más motivante y entretenido. En contraparte, cuando la profesora es quien elige la formación de los grupos, algunos entrevistados mencionan no saber con qué criterios se realiza, y consideran que esto obedece a la autoridad que posee la profesora dentro de la clase, tal como Magdalena menciona:

Entrevistador: ¿Y cuál prefieres, cuando los elige la tía [nombre] o cuando lo eliges tú?

Magdalena: Igual da lo mismo, porque yo no mando en la sala de clases manda la profesora

Entrevistador: ¿Pero tú qué prefieres? ¿Elegir tú el grupo o que lo elija la profesora?

Magdalena: Yo y la profesora

Dentro del mismo marco, otros entrevistados señalan que la posibilidad de trabajar en conjunto a sus compañeros depende del profesor de asignatura, lo que es visto como algo negativo, ya que les gustaría poder trabajar más tiempo bajo esta modalidad. Nuevamente, esta necesidad se asocia al beneficio que tiene para los estudiantes el trabajar con sus

compañeros, y en concreto, a la mayor posibilidad de comprender los distintos contenidos cuando éstos son explicados por sus pares. Salvador indica por qué prefiere aprender con sus compañeros:

Entrevistador: Ya, ¿y cómo tú te podrías sentir mejor en esa clase?

Salvador: Que la tía explicara y que nos deje sentarnos en grupo, porque no nos deja sentarnos en grupo.

Entrevistador: ¿Y por qué a ti te gusta sentarte en grupo?

Salvador: Porque aprendo más rápido.

Entrevistador: ¿Por qué?

Salvador: Porque compartimos las ideas.

Entrevistador: Con tus compañeritos, ¿cierto? ¿Como qué tipo de ideas se pueden compartir, por ejemplo?

Salvador: Si no entendemos algo y el otro lo entendió, el otro le explica a uno'.

Sólo algunos entrevistados mencionan preferir no trabajar en grupo. Sin embargo, las razones de esta preferencia son producto de la existencia de conflictos entre los compañeros cuando deben trabajar juntos, por ejemplo por el uso compartido de materiales; así como también a la forma en que el profesor estructura la actividad. Con respecto a esto último, un entrevistado valora negativamente esta instancia, y en particular cuando el rendimiento del grupo se ve afectado por el poco conocimiento de uno de sus integrantes. Esto, tal como menciona Jacinta, sucede sólo en algunas asignaturas, ya que depende del profesor de éstas:

Entrevistador: Pero en las otras clases no te gusta trabajar en grupos

Jacinta: No porque en las otras clases los profes bajan la nota por eso, porque algunas compañeras no saben o yo no sé y por mi culpa o por la de ellas se pueden sacar mala nota por eso

Finalmente, el trabajo en grupo que no se origina por lineamientos del profesor, se genera típicamente en clases como educación artística, donde existen tareas individuales, pero se ayudan entre los compañeros en el logro de los distintos objetivos que componen dicha tarea. La siguiente entrevistada alude justamente a esto, estableciendo que este es uno de los motivos por los cuales le gusta esta asignatura.

Jacinta: Y que a veces podemos trabajar en grupo con las compañeras y sentarnos juntas

Entrevistador: ¿En artes?

Jacinta: Sí

Entrevistador: ¿Y eso te gusta?

Jacinta: Sí

Entrevistador: ¿Por qué?

Jacinta: Porque lo hago con mis compañeras a veces, nos ayudamos entre todas

Finalmente, la ayuda que los pares pueden ofrecer a los estudiantes, es valorado positivamente por varios entrevistados, quienes mencionan que sus compañeros de puesto significan una enorme ayuda al momento de resolver dudas con respecto a los contenidos que están revisando en la clase. Clemente, en este sentido, relata:

Entrevistador: ¿[Tu compañero de puesto] te ayuda a aprender o algo así?

Clemente: Sí.

Entrevistador: ¿En qué tipo de cosas te ayuda?

Clemente: A veces cuando no entiendo algo él me explica o también a resolver algunos problemas de alguna materia y eso.

Este tipo de ayuda es valorado incluso por quienes consideran trabajar mejor solos, ya que es una ayuda concreta y orientada a algo específico, es decir, de acuerdo a sus propias necesidades. De este modo, el tipo de ayuda que prestan sus compañeros es lo importante, ya que se concreta más bien en una guía por parte del compañero y no la mera entrega de las respuestas correctas. En palabras de una de las entrevistadas:

Entrevistador: ¿Y cómo te ayuda [tu compañera de puesto]?

Magdalena: Me explica de qué se trata, pero me dice que no me va a dar la respuesta, pero me explica.

Para algunos, incluso, esta ayuda que puedan prestar sus compañeros de puesto sustituye la que pueda dar el profesor, ya que cuando tienen dudas, algunos prefieren preguntar directamente a su compañero. Clemente, en este contexto, narra cómo prefiere preguntar a su compañero cuando tiene dudas:

“yo me siento ahí no más po’ [delante de la sala], a veces voy pa’ atrás a preguntarle algo a una compañera lo que no entiendo, a ver si tiene las respuestas que me las dé”  
(Clemente).

En general, se observa que este tipo de ayuda, además, se percibe como una ayuda mutua entre los compañeros de puesto. En la misma línea que la idea subyacente al trabajo colaborativo, los entrevistados mencionan recibir ayuda de su compañero de puesto cuando

no comprenden algo, pero también ofrecer dicha ayuda cuando ellos pueden hacerlo. Esta idea se puede observar en el siguiente fragmento, en el cual Luciano explicita la relación de ayuda que tiene con su compañero de puesto:

“Si yo no entiendo y él sabe, él me dice a mí. O si yo entiendo, pero él no entiende, yo le explico” (Luciano).

**6.2.1.4. La localización del apoyo.** Un cuarto y último grupo de necesidades que se observan en el discurso de los estudiantes entrevistados, apunta al lugar en el cual reciben el apoyo que se les ofrece desde el PIE. En este contexto, los entrevistados se refirieron a los dos principales espacios en los cuales reciben apoyo al aprendizaje: el aula de recursos y el aula regular.

**6.2.1.4.1. Me gusta aprender en el aula de recursos.** El aula de recursos del PIE es valorada, en general, de manera positiva por muchos entrevistados. De manera específica, varios de ellos mencionan estar interesados en que la profesora del PIE los retire del aula regular, para trabajar en el espacio del PIE. Esto se debe principalmente, a tres motivos: el clima que existe dentro del aula de recursos, la modalidad de trabajo que desarrollan en este espacio y los resultados que obtienen de dicho trabajo.

El aula de recursos es, para los entrevistados, un espacio que les permite aprender mejor dado el clima o ambiente que se genera dentro de éste. En este sentido, consideran que la sala del PIE está desprovisto de distractores que les dificultan aprender, y específicamente, se refieren a la ausencia de ruido y desorden. En palabras de Clemente:

Entrevistador: ¿Y qué te gusta más? ¿Cuando tú vas a la sala con ella o cuando ella va a la sala?

Clemente: Cuando nos hacen bajar.

Entrevistador: Cuando los hacen bajar. ¿Y por qué te gusta más eso?

Clemente: Porque es chiquitito el espacio, es tranquilo, no es como en la sala que están todos gritando, haciendo desorden. Igual molesta también, porque uno no puede estudiar bien o aprender mejor.

Además, no sólo se alejan del ruido y desorden que suelen generar sus compañeros, sino que este espacio también permite que los mismos estudiantes controlen mejor su propio comportamiento. En este sentido, Emilio menciona que suele desordenarse en el aula regular, lo que atribuye al aburrimiento, pero que en el aula de recursos se comporta de otro modo:

Entrevistador: ¿Sí, te ríes? ¿Y te gustaba que te sacara de la sala?

Emilio: Eh... sí.

Entrevistador: ¿Sí, siempre o a veces no?

Emilio: Siempre.

Entrevistador: Te gustaba. ¿Y por qué te gustaba bajar?

Emilio: Porque en la sala hago mucho desorden.

Entrevistador: ¿Y por qué haces tanto desorden en la sala?

Emilio: Porque me aburro.

Tal como se mencionó, los entrevistados también aludieron al tipo de trabajo que desarrollan dentro del aula de recursos, como uno de los motivos por los cuales prefieren este espacio. En concreto, consideran que la profesora del PIE les explica mejor los contenidos que no logran comprender en el aula regular, así como también se preocupa de fortalecer aquellas materias en las cuales no han tenido buenos resultados, es decir, las materias que resultan más complejas para los estudiantes. Estas materias corresponderían, principalmente, a lenguaje y matemáticas, empero, mencionan que pueden recibir ayuda en otras asignaturas, dependiendo de sus necesidades. Simón se refiere a esto en el siguiente fragmento:

Entrevistador: Ah, oye y con la tía Victoria, tú me decías que aprendías harto porque se toma el tiempo, y ¿con qué cosas te ayuda ella?

Simón: Matemática y lenguaje, pero si yo le puedo pedir ayuda en naturaleza igual me ayuda

Es importante señalar que este fortalecimiento de los contenidos es entendido, por los estudiantes entrevistados, como un repaso de la materia que está sujeta a evaluación dentro del aula regular. Es decir, la profesora del PIE los ayuda a prepararse para rendir una determinada evaluación. Martina relata en el siguiente fragmento cómo su profesora de integración la ayuda a prepararse para rendir una evaluación:

Entrevistador: ¿Y cómo te enseña ella?

Martina: Eh, me hace cuando por decirle, cuando tengo prueba me hace repasar la materia, me dice 'avísame un día antes de la prueba y yo te ayudo acá en el colegio', y ahí me va un poco mejor, porque me falta concentración en clases y esas cosas, no con todos los profesores.

Otra de las maneras en que las educadoras del PIE ayudan a los estudiantes, de acuerdo a lo establecido por ellos, es solicitando que los estudiantes realicen trabajos extraordinarios, en las asignaturas de aula regular, con el objetivo de elevar sus

calificaciones. Simón relata cómo su profesora del PIE lo ayuda, pidiendo trabajos extraordinarios a los profesores de asignatura, para efectos de mejorar su promedio de notas:

Simón: Y también nos ayuda pidiéndole trabajos a los profes, los que tenemos mal, a los que tenemos malos promedios, nos pide trabajos y eso

Entrevistador: ¿Cómo es eso?

Simón: O sea si yo tengo mal promedio en artística, o me dice a mí, o le digo yo a la tía si me puede dar un trabajo para subir la nota, entonces yo hago dibujos y ella me sube la nota, pero no me gusta dibujar.

Sumado a esto, de acuerdo a algunos entrevistados, las educadoras del PIE significan una ayuda para ellos en la medida que les recuerdan constantemente las tareas y actividades que deben desarrollar. Esto es visto como algo positivo, ya que mencionan que suelen olvidar dichas tareas, como es el caso de Martina:

Entrevistador: Oye ¿te gusta estar en integración?

Martina: Sí, porque se me hace más fácil, que me ayudan y que si no estuviera en integración, a mí me hace leer los libros, a mí se me olvidan las cosas y ella me recuerda, entonces si no fuera por ella yo estaría repitiendo, por eso me gusta

Finalmente, la modalidad de trabajo que se desarrolla en el aula de recursos se caracterizaría por ser bastante íntima, considerando el espacio disponible y los pocos estudiantes que trabajan dentro de ella. Esto, tal como menciona Simón en el siguiente fragmento, genera un ambiente de confianza, donde los estudiantes se pueden divertir con sus compañeros y su profesora del PIE.

Simón: Sí, es que yo con la tía Victoria somos más [estudiantes]

Entrevistador: ¿Y te gusta que sean tantos?

Simón: Sí porque igual nos reímos

Entrevistador: ¿Sí? ¿Lo pasan bien?

Simón: Sí

Producto de los dos motivos previamente mencionados, los entrevistados manifiestan valorar positivamente los resultados que han obtenido gracias al trabajo en aula regular, por lo cual esto es identificado como un tercer motivo para preferir esta instancia. En este sentido, consideran que la forma en que las educadoras del PIE les enseñan, ha repercutido en que logran comprender y resolver ejercicios o problemas, como en matemática, por ejemplo. A su vez, establecen que el repaso y fortalecimiento de los distintos contenidos les permite comprender mejor las clases a las que asisten en el aula regular. Salvador, al respecto, señala:

“hacemos la tarea, y si nos va mal la tía Tatiana nos ayuda, y después si nos pasa lo mismo de nuevo [en el aula regular], ya vamos a saber lo que hay que hacer, porque la tía nos explicó ya” (Salvador).

Como consecuencia de esto, los entrevistados rescatan reiteradamente, en términos de resultados obtenidos, el aumento en sus calificaciones desde que ingresaron al PIE. De este modo, son varios los entrevistados que manifiestan observan un aumento significativo en sus notas, sobre todo en aquellas asignaturas en las cuales tenían un bajo rendimiento. Rafaela, en este contexto, relata cómo percibe que su profesora del PIE la ha ayudado a subir su promedio de notas:

Entrevistador: ¿Cómo te das cuenta que aprendes [en el PIE]?

Rafaela: Es que, cuando nosotros nos sacamos malas notas, algo así, la tía Tati nos ayuda, para que subamos nuestros promedios.

Entrevistador: Ajá, ¿y los suben?

Rafaela: Sí.

Ahora, si bien atribuyen estas alzas en sus promedios al trabajo que realizan con la profesora del PIE, algunos entrevistados también se refieren al propio esfuerzo que han realizado para mejorar su rendimiento, como un factor importante dentro de sus resultados académicos. En este sentido, consideran que ahora se esfuerzan más por lograr buenos resultados, y que esto es lo que ha mejorado su rendimiento. Simón relata cómo observa que ahora se esfuerza más:

Entrevistador: ¿Y tú sientes que te ha servido integración?

Simón: Sí

Entrevistador: ¿Pero cómo te das cuenta de eso?

Simón: Por la nota

Entrevistador: Ah ¿te subieron las notas?

Simón: Pero no así subiéndolas, he tenido que estudiar para las pruebas, hacer trabajos y eso y ahora pongo más atención en clases cuando está la tía de historia

Independientemente de la razón que asignan a las alzas de sus calificaciones, varios entrevistados mencionaron haber estado en riesgo de repitencia, y de este modo, esta mejoría en sus calificaciones ha significado también el poder aprobar el nivel educativo que cursaban en ese momento. El siguiente fragmento indica cómo algunos estudiantes atribuyen la aprobación del curso a la ayuda que recibieron en el PIE:

Entrevistador: ¿Y tú sientes que te ha ayudado integración?



Magdalena: Sí, caleta, porque antes yo en cuarto iba a repetir y gracias a eso pasé y ahora igual, me ayuda mucho la tía Katy.

Aunque el discurso de los estudiantes, en general, indica una valoración positiva del PIE a la luz de sus calificaciones, uno de los entrevistados menciona otro tipo de resultados que se desprenden de esta mejoría. En este sentido, Rafaela considera que el trabajo en el aula de recursos mejora sus calificaciones, lo que podría modificar de manera positiva la forma en que sus demás compañeros los perciben.

“cuando bajamos la tía ahí como que nos ayuda más que arriba...así no van a decir que somos más tontos” (Rafaela).

Producto de todos los beneficios que los estudiantes perciben y reportan del apoyo que reciben en el PIE, es que manifiestan sentir que el programa, y en concreto, sus profesoras de integración, les ayudan a mejorar. En este sentido, existe entre los entrevistados una percepción de apoyo real asociado al PIE, en vista a los resultados que se desprenden del trabajo que realizan en dicho programa. En palabras de Clemente:

Entrevistador: ¿Y cómo te das cuenta tú de que te ayuda [integración]?

Clemente: Porque cuando la tía nos explica o nos enseña (...) siento que nos está ayudando a mejorar y todo.

**6.2.1.4.2. Prefiero aprender en el aula regular.** A pesar de que mencionan varios motivos por los cuales les gusta el trabajo en el aula de recursos, los estudiantes establecen con mayor frecuencia preferir el trabajo en el aula regular. Para justificar esta preferencia, aluden principalmente a la forma en que la profesora del PIE les ayuda estando dentro del aula regular. Estas ayudas se concretan, básicamente, en mayores profundizaciones y/o explicaciones de la materia que están revisando, en caso de que los estudiantes así lo requieran. Esto, de acuerdo a lo que establece Martina en el siguiente párrafo, es especialmente valorado cuando no logran comprender las explicaciones que el profesor de asignatura ofrece.

“va a la sala se preocupa de ayudarlos a todos, explicar bien, porque a veces no le entendemos al profesor y le preguntamos a ella y ella nos ayuda” (Martina).

Dentro de esta misma línea, otros estudiantes manifiestan que esta ayuda es bastante útil, justamente porque responde a las necesidades que ellos presentan. Es decir, prefieren esta modalidad ya que desean recibir ayuda sólo cuando necesiten comprender mejor algo, y no todo el tiempo. En este sentido, les gusta tener cierta autonomía para realizar sus tareas,

pero también valoran el poder recibir ayuda cuando lo requieran. Jacinta desarrolla esta idea a continuación:

Jacinta: Sí, pero me gusta que me explique, pero no me gusta que esté tan cerca de mí

Entrevistador: ¿Por qué no te gusta?

Jacinta: porque me siento... es que me gusta hacer mis cosas yo, no me gusta que me haga no sé...pero cuando no sé algo me gusta que me enseñe

Además, establecen que los apoyos de la profesora del PIE no sólo los benefician a ellos como estudiantes del programa, sino que también a los demás compañeros que están presentes en el aula. Empero, de igual forma mencionan que la ayuda es principalmente ofrecida a los estudiantes del PIE, pero que ante dudas o interrogantes de los demás estudiantes, las educadoras brindan un apoyo más general y para todos. Simón describe esto en el siguiente párrafo:

“estamos todos en su puesto y a la tía le preguntan algo y ahí explica, pero a nosotros nos explica más, nos explica cómo hacer esto, pero a todos nos explica, ahí unos le preguntan, le preguntamos lo que no sabemos y ella ahí nos explica cómo hacerlo” (Simón).

A pesar de que valoran enormemente las ayudas que las educadoras del PIE les ofrecen dentro del aula regular, consideran que este tipo de apoyo debiese generarse en algunas asignaturas particulares. Esto, en la misma línea con la idea de que la ayuda se adecúe a sus necesidades, ya que algunos ramos representan mayor dificultad para los estudiantes que otros, y por ende, en este tipo de asignaturas requieren apoyo. En contraparte, en aquellos ramos que para los entrevistados no ofrecen mayor dificultad, no requieren de la presencia de la profesora del PIE, ya que no necesitan apoyo. Salvador relata:

Entrevistador: ¿Y te gusta que vaya para la sala?

Salvador: A veces, (Ríe)

Entrevistador: ¿Cuándo no te gusta que vaya?

Salvador: Cuando estamos en los ramos más fáciles po’.

En el contexto de la preferencia que manifiestan varios entrevistados por aprender y estar en el aula regular, mencionan que en algunas ocasiones desearían no tener que asistir al aula de recursos. En este marco, puntualizan que preferirían continuar en el aula regular sobre todo en aquellos momentos en los cuales salir del aula regular implica interrumpir actividades

que están desarrollando en la clase. Esta interrupción se traduce en que muchas veces los estudiantes no alcanzan a finalizar algunas tareas, lo que les perjudica el rendimiento en la asignatura. En este contexto, Salvador narra una situación en la que se vio perjudicado por retirarse del aula regular:

Entrevistador: Ya. ¿Y a ti te gusta ir donde la tía Adela?

Salvador: A veces.

Entrevistador: ¿Por qué “a veces”?

Salvador: Porque, es que a veces nos saca de las clases cuando estamos haciendo una tarea (...) la otra vez me sacó y estábamos haciendo una tarea y el profe me puso mala nota.

Entrevistador: Pero, ¿y era porque te había sacado la Profesora?

Salvador: Sí, no alcancé a escribir todo. Llegué, empecé a escribir y no alcancé a escribirlo todo y el profe me puso mala nota, el profe de Religión.

Bajo la misma lógica, otros entrevistados mencionan no desear un trabajo más frecuente en el aula de recursos, en vista a los potenciales efectos negativos que una mayor cantidad de ausencias al aula regular les significaría a ellos. En esta línea, Simón detalla por qué no desearía trabajar con mayor frecuencia en el aula de recursos:

“No, me gusta así como está, porque si bajáramos muy seguido, igual no entendería lo que estamos haciendo en la clase porque a lo mejor de repente bajamos a hacer trabajo de integración pero no de clases” (Simón).

En concordancia con lo establecido por Simón, algunos consideran que aprenden más en el aula regular, ya que ven otro tipo de contenidos, pero cuando deben trabajar en aula de recursos, se focalizan siempre en lo mismo. En este sentido, establecen que existen diferencias importantes entre el trabajo o contenido que revisan en el aula regular, y lo que trabajan en el aula de recursos. En la misma línea, algunos consideran que el trabajo fuera del aula regular no les permite aprender los distintos contenidos al mismo ritmo que sus demás compañeros, ya que en el aula de recursos se focalizan en temáticas que no están siendo actualmente vistas en la asignatura. Por lo mismo, les cuesta retomar lo que sus demás compañeros están aprendiendo, una vez que regresan al aula regular, ya que estuvieron ausentes cuando el profesor explicó o aclaró lo que estaban revisando. Rafaela relata:

Rafaela: Ahí ellos [profesores de aula regular] enseñan lo que están escribiendo ahora, y cuando yo bajo me enseñan de la semana pasada (...) [y cuando vuelvo a clases] algunas veces no entiendo.

Esto, además de impactar el aprendizaje, también repercute afectivamente a los estudiantes. En términos más concretos, algunos entrevistados establecen sentirse mal cuando deben retornar al aula regular, dada la diferencia que notan en la comprensión de la materia de sus compañeros, versus la propia. Tal es el caso de Rafaela, quien en el siguiente fragmento, establece cómo se siente cuando regresa a la sala con sus compañeros.

Entrevistador: ¿Y cómo te sientes ahí [cuando vuelves a la sala]?

Rafaela: Más o menos me siento, porque... porque de ahí yo no entiendo nada.

La dificultad de retomar la clase cuando regresan al aula regular, sumada a la percepción de que sus compañeros aprenden cosas distintos a ellos, finalmente generan en algunos entrevistados la sensación de exclusión de su grupo curso, tal como se observa en el siguiente fragmento:

Rafaela: Yo me siento, no sé, como rara estando en Integración.

Entrevistador: ¿Por qué te sientes rara?

Rafaela: No sé, es que igual... en realidad solamente sé que me siento rara, porque los demás están en la sala, aprenden otras cosas, yo estoy en Integración y estoy al lado, con lo que ya pasaron.

Además, un entrevistado manifestó que suele tener problemas con los profesores de aula regular cuando debe reingresar a dicha aula. Estos problemas se generarían porque los profesores cuestionan si el estudiante efectivamente estaba trabajando en el PIE, motivo por el cual la educadora de dicho programa debe acompañar al estudiante para justificar su salida del aula regular. Por otro lado, el estudiante cree que los profesores consideran que sus clases son más relevantes que el trabajo en el PIE. En sus palabras:

Martina: algunos que se enojan cuando van a buscar a los niños a las clases...es que es como que para ellos es más importante la clase que los trabajos porque piensan que es mentira que vamos a ir a hacer cosas y qué se yo

Entrevistador: ¿Pero si los va a buscar la profe?

Martina: Sí, pero a veces yo llego y está el profesor de matemática y me dice '¿y usted de a dónde viene?' Y yo le digo que vengo de integración y tiene que subir la tía, es súper pesado

Otro de los motivos por los cuales los estudiantes preferirían no salir del aula regular, es la interrupción en la interacción que tienen con sus compañeros y amigos. Dicho de otro modo, los entrevistados manifiestan que no desean salir de la sala cuando están compartiendo y divirtiéndose con sus compañeros, o cuando están realizando trabajo colaborativo. Así, el trabajo en el aula de recursos supone separarse de sus amigos y trabajar bajo una modalidad más individual, que en algunos casos los estudiantes no prefieren. Con respecto a esto, Salvador manifiesta lo siguiente:

Entrevistador: ¿Qué prefieres, la clase con los compañeros o cuando estás con la Profesora Adela?

Salvador: Cuando estoy con mis compañeros.

Entrevistador: ¿Sí, por qué?

Salvador: Porque, eh... cuando estamos con la tía Adela nos sienta de a uno, y tenemos que hacer las cosas solos. Y cuando estamos en la sala, el profe nos sienta de a dos y, así en común, y nos explicamos entre nosotros.

Entrevistador: Se ayudan

Salvador: Sí.

Independientemente del motivo por el cual no desean salir de la sala, mencionan que suelen sentir rabia cuando deben hacerlo y que esto no es considerado por los profesores, ya que de igual manera deben salir del aula regular. De este modo, las profesoras del PIE emplearían distintas estrategias para incentivar a los estudiantes, y que de este modo, se retiren de la sala. Luciano indica cómo se ofrecen estos incentivos:

Luciano: Algunas veces me pongo feo con ella, como que no quiero bajar.

Entrevistador: ¿Y por qué no quieres bajar?

Luciano: Porque a veces en las clases, nos toca con Artística y como que en Artística no hacemos casi na' y a mí me gusta sentarme en mi puesto y dormir un rato.

Entrevistador: ¿Dormir?

Luciano: Sí. Y la tía a veces dice “a bajar”, y yo le digo que no quiero, y me dice “tiene que bajar sí o sí”. Y me dice “si baja y termina todo, le regalo un dulce”. Y ahí yo bajo.

En vista a todos los motivos por los cuales los estudiantes a veces no quieren salir del aula regular, los entrevistados consideran que debiese existir mayor flexibilidad en términos de la localización de los apoyos, ya que el trabajo en aula de recursos debiese ofrecerse cuando ellos lo necesitan. En este sentido, creen que las profesoras del PIE debiesen

adaptarse mejor a lo que están realizando los estudiantes dentro del aula, pudiendo quedarse ellas en el aula regular y no sacarlos de ella. En este contexto, Magdalena sugiere:

Entrevistador: ¿Y cómo te gustaría eso?

Magdalena: Que si alguien está haciendo un trabajo, que si tuviéramos que hacer un trabajo en grupo, que se quedaran las tías ahí

### **6.2.2. Necesidades de Apoyo a la Participación**

La segunda gran categoría concerniente a las necesidades de apoyo de los estudiantes, apunta hacia aquellas necesidades de apoyo a la participación. Del mismo modo que la categoría anterior, las necesidades concernientes al apoyo a la participación fueron agrupadas según las temáticas a las cuales apuntaban, y como producto de ello, se obtuvieron tres aspectos centrales: la importancia que asignan los estudiantes a sus pares como fuente de apoyo a la participación, cómo conciben y perciben los entrevistados el pertenecer a integración y la importancia que asignan a sus profesores en el marco del apoyo a la participación.

**6.2.2.1. La importancia de los pares en la participación de los estudiantes.** En términos de participación, y posiblemente debido a la ausencia de actividades diseñadas o programas por parte de la escuela para apoyar la participación, los estudiantes al referirse a este aspecto, aluden principalmente a sus pares y compañeros como fuente de apoyo para la participación. De este modo, al indagar entre los entrevistados en qué momentos o situaciones se sienten valorados como personas, se sienten bien o se sienten parte de la escuela, sus respuestas apuntan a las interacciones con sus compañeros. En concreto, manifiestan sentirse bien cuando sus compañeros los incluyen.

La sensación de pertenencia de los estudiantes con sus demás compañeros y pares, se genera en diversas situaciones, que corresponden a instancias propias de la escuela, así como también a situaciones externas a ésta. De este modo, en primer lugar, algunas situaciones cotidianas en su escuela les generan la sensación de pertenencia o unidad con respecto a sus compañeros. Esta sensación se constituye como un factor altamente motivacional para los estudiantes, y en particular, para desear asistir a la escuela:

Entrevistador: Oye Martina, ¿hay algún momento dentro de una sala o dentro del colegio en general donde tú te sientas muy bien?

Martina: Con mis amigas, es lo único, tengo cinco amigas y eso es lo único, me siento bien en el colegio y por eso vengo al colegio

Otros entrevistados coinciden con la percepción de Martina, ya que suelen mencionar que cuando mejor se sienten dentro de la escuela, es cuando están junto a sus compañeros y pueden interactuar con ellos. Estas interacciones les permiten a los estudiantes conversar, aprender o simplemente estar en compañía de otros estudiantes. Además, aunque pasan la mayor cantidad del tiempo con sus compañeros dentro de clases, consideran que estas interacciones que tanto valoran, se generan principalmente en los recreos. Esto, ya que los recreos representan la oportunidad para conversar con sus amigos o para jugar a la pelota con otros cursos, por ejemplo. En palabras de Emilio:

Entrevistador: ¿Y por qué te sientes mal [cuando estás solo]?

Emilio: Porque a mí me gusta estar en grupo, me gusta conversar, aprender.

Entrevistador: ¿Y cuándo puedes hacer eso acá en la escuela?

Emilio: Cuando estoy en los recreos.

Ahora bien, esta sensación de pertenencia también puede generarse en clases, cuando, por ejemplo, los estudiantes han percibido ayuda para realizar sus tareas. Esto se relaciona con lo expuesto anteriormente por los estudiantes, en relación a la importancia de sus pares para motivarse y aprender. Por otro lado, mencionan también sentirse bien cuando sus compañeros los incluyen en la realización de actividades grupales, y en concreto, al sentirse incluidos en la conformación de los grupos de trabajo. En el siguiente fragmento, Luciano relata cómo sus compañeros lo han incorporado en algunas actividades:

Entrevistador: ¿En qué otras cosas te ayudan por ejemplo [tus compañeros]?

Luciano: En hacer carpetas, siempre me invitan. Siempre lo hago solo y ellos me invitan.

Entrevistador: ¿Qué es hacer la carpeta?

Luciano: Así, carpetas de Sociedad, de Matemáticas, de todos, me dicen “Luciano, ¿querí hacerlas con nosotros?”. Siempre estoy sólo y ellos como que me llaman y me dicen.

Tal como se mencionó con anterioridad, los estudiantes reportan sentirse parte de un grupo o partícipes cuando están con sus amigos o compañeros, dentro y fuera de la escuela. Ahora, en cuanto a las instancias que se generan fuera de la escuela, mencionan actividades como las visitas a museos. Estas actividades, aunque tienen un trasfondo curricular u

orientación académica, les permiten interactuar mucho más con sus compañeros, lo que es valorado positivamente por ellos. Luciano indica por qué valora estas instancias en el siguiente fragmento:

Entrevistador: Mmm...y al revés, ¿cuándo tú te has sentido que eres muy parte del grupo? Te has sentido incluido, contento.

Luciano: Cuando salgo con mis amigos.

Entrevistador: Cuando sales con tus amigos. ¿Fuera del colegio sí o aquí?

Luciano: No, del colegio, pero a otras partes.

Entrevistador: ¿Cómo a qué lugares van por ejemplo?

Luciano: Como al MIM (...) me sentí muy incluido porque todos me dijeron “ya vamos pa’ allá”, “vamos a ver esto”.

En la misma línea, aunque en relación a instancias completamente ajenas a la escuela, Clemente menciona sentirse incluido por sus pares cuando realizan actividades fuera del colegio, como por ejemplo salir a fiestas. Aunque estas actividades se realizan con sus compañeros de la escuela (del mismo curso o de otros cursos), también les permiten conocer e interactuar con estudiantes de otras escuelas. En el siguiente fragmento, Clemente describe qué tipo de actividades realiza con sus amigos fuera de la escuela.

Clemente: Porque son cabros de otros cursos, son buena onda, son todos buena onda.

Entrevistador: ¿Y eso es con pura gente de este colegio?

Clemente: Sí.

Entrevistador: ¿O se juntan con otro colegio?

Clemente: A veces de otros colegios, pero en general del colegio.

Entrevistador: Ya. ¿Y dónde se juntan?

Clemente: A veces vamos a los juegos que están allá afuera, ahí al lado del Monserrat.

Entrevistador: ¿En el supermercado?

Clemente: Sí.

Entrevistador: Ya.

Clemente: Vamos varios cabros del colegio, nos juntamos, juntamos plata entre todos, y nos subimos a los juegos que hay ahí, lo pasamos bien.

Es importante destacar en este punto, que si bien los entrevistados no indican un nexo explícito, la ausencia de actividades extraprogramáticas que resulten motivantes parece fomentar la búsqueda de instancias para compartir con sus compañeros fuera de la escuela.



En esta línea, algunos de los entrevistados consideran que este tipo de actividades que ofrece la escuela no se asocian a sus intereses, motivo por el cual buscan desarrollar dichos intereses en instancias externas a la escuela. Más aún, algunos establecen que no se sienten motivados para asistir a las actividades extraprogramáticas porque finalmente alargan la estadía dentro de la escuela. Empero, si dichas actividades se relacionaran más con lo que realmente les interesa, sí se quedarían en la escuela, según lo que establece Luciano:

Entrevistador: ¿Sí? ¿Y tú cuál [actividad extraprogramática] tomas ahí?

Luciano: Ni una.

Entrevistador: ¿Ni una? ¿Por qué ni una?

Luciano: No me gustaría, porque igual es como estar más en el colegio.

Volviendo a las situaciones propias de la escuela, otra de las formas en que los estudiantes se sienten incluidos por sus compañeros, es cuando no existen burlas o discriminaciones hacia ellos. De este modo, para ellos, el sentirse parte implica la ausencia de discriminaciones o de burlas por ser diferente. Esto es sumamente importante para los estudiantes, ya que reportan sentirse bien cuando esto es así, es decir, cuando no perciben burlas por parte de sus pares. En este contexto, Clemente alude a esta idea al momento de describir cuándo se siente parte de su curso:

Entrevistador: ¿Y en qué situaciones en general tú te sientes como que eres parte del curso?

Clemente: En todo momento.

Entrevistador: ¿Siempre?

Clemente: Sí.

Entrevistador: ¿Y cómo te das cuenta de eso? ¿Cómo tú me podrías decir a mí “yo soy parte de ese curso”?

Clemente: Porque no le hacen burla cuando [uno] explica algo o dice algo.

En síntesis, si bien sus pares y compañeros pueden configurarse como una importante fuente de apoyo a la participación, de acuerdo a los entrevistados, también pueden contribuir a generar justamente lo contrario: la sensación de exclusión en los estudiantes. Ahora, es importante destacar que estas experiencias de exclusión no se vinculan al hecho de pertenecer al PIE, y en este sentido, estas situaciones de exclusión se viven desde lo que es ser par o compañero, y no desde el ser estudiante de integración.

En este contexto, y en primer lugar, los entrevistados establecen sentirse poco valorados por sus compañeros cuando se burlan de sus errores en la sala de clase. El responder mal una pregunta del profesor o el equivocarse al leer un texto en voz alta, representan situaciones en las cuales surgen las burlas y risas. Este tipo de situaciones, aunque se reconocen como frecuentes y típicas de un curso, resultan sumamente hirientes para los estudiantes y generan la sensación de ser poco valorados o considerados por sus pares. En palabras de Jacinta:

Entrevistador: ¿Y cuándo sientes que no te valoran tus compañeros o tus profesores?

Jacinta: Es que a veces me equivoco y me molestan, molestan a todos sí, pero a mí no me gusta, porque igual me siento mal

En segundo lugar, los entrevistados establecen sentirse excluidos en ciertas actividades académicas, que requieren la conformación de grupos para su ejecución. En contraparte a la sensación de inclusión cuando son considerados en la conformación de grupos de trabajo, los estudiantes se sienten excluidos cuando sus compañeros no los integran en dichos grupos. Aunque algunos estudiantes atribuyen esto a características de ellos mismos, como ser callados o introvertidos, declaran sentirse mal cuando ninguno de sus compañeros demuestra la iniciativa por integrarlos en sus grupos de trabajo, y por ende, deben trabajar solos. Luciano relata:

Entrevistador: ¿Y por qué creías que te quedabas solo?

Luciano: Porque yo no hablaba.

Entrevistador: Eras muy calladito. ¿Y cómo te sentías cuando te quedabas solo?

Luciano: Mal igual porque tenía que hacer todo yo solo.

Dentro de esta línea, la percepción de exclusión se vincularía a la percepción de no ser parte de un grupo al cual los estudiantes desean pertenecer. Esta percepción de no pertenencia, de acuerdo a otros entrevistados, es aún mayor cuando no conocen al grupo, como por ejemplo, cuando un estudiante es el nuevo integrante de un curso. Del mismo modo en que los estudiantes suelen molestar a sus compañeros por ser diferentes, el ser un alumno nuevo también se constituye como una diferencia con respecto al grupo, y por consiguiente, los alumnos nuevos son molestados y excluidos. Naturalmente esto dificulta aún más la incorporación y sensación de inclusión del nuevo miembro con respecto a su grupo curso. Martina relata su caso:

[Mis compañeros] eran molestosos, pesados, yo iba al psicólogo, porque casi todo el curso [me molestaba], es que yo no hablaba con nadie, entonces me molestaban, me decían cosas, por eso ahí hubo un momento en que me sentí súper mal en el curso” (Martina).

**6.2.2.2. Pertener a Integración.** Si bien las experiencias de inclusión o exclusión vividas por los entrevistados, que fueron detalladas anteriormente, no se relacionan con el hecho de pertenecer al PIE; existen también experiencias que se desprenden del hecho de pertenecer a dicho programa. En este sentido, se indagó el ámbito de participación de los entrevistados, pero también en cuanto ellos como estudiantes de integración. Por ello, este apartado se presenta en dos cuerpos temáticos: la visión que los propios estudiantes tienen de sí mismos, en cuanto a estudiantes del PIE, y las experiencias de exclusión que los entrevistados manifiestan haber vivido, ligadas al hecho de pertenecer al programa.

**6.2.2.2.1. Nosotros somos distintos a los demás.** Este sub-apartado se creó con el fin de describir la percepción que tienen los estudiantes sobre el hecho mismo de pertenecer a este programa. Dicha percepción apunta a los motivos por los cuales los estudiantes creen que deben recibir apoyo en el PIE, y en este contexto, los entrevistados aludieron a una serie de aspectos que consideran compartir con los demás estudiantes del programa, y por consiguiente, que los harían diferentes a los demás estudiantes que no son parte de éste.

Con la intención de indagar con respecto a las concepciones que tienen los estudiantes en torno al hecho de pertenecer al Proyecto de Integración Escolar, se les preguntó si conocían el motivo por el cual ingresaron a dicho Proyecto. El análisis indica que los estudiantes, en su totalidad, declaran no tener certeza del motivo por el cual ellos pertenecen al PIE, ya que en ningún momento fueron informados con respecto a esto:

Entrevistador: Oye y cuéntame un poquito más de integración, ¿por qué tienes que ir tú a integración?

Simón: No sé, a mí me dijeron nomás que yo hacía parte de integración y ahí fui

Entrevistador: ¿Sí? ¿Y nunca te dijeron por qué?

Simón: No

Esta incertidumbre no sólo existe en torno al motivo de ingreso, sino que también se extiende a la temporalidad del plan. Es decir, los estudiantes tampoco saben por cuánto tiempo continuarán en el PIE. Para algunos, esta falta de conocimiento ha existido desde que ingresaron al programa, ya que al iniciar el año escolar sólo son llamados para que vayan al

aula de recursos. Esto aplica tanto para los estudiantes que recién ingresan al programa, como para aquellos que continúan después de un año, como es el caso de Luciano:

Entrevistador: ¿Y el otro año vas a seguir [en integración]?

Luciano: Sí.

Entrevistador: ¿Sí? ¿Te dijeron ya?

Luciano: No, pero yo sé que voy a seguir, porque todos los años lo mismo.

Entrevistador: ¿Todos los años lo mismo? ¿Y nunca te dicen que vas a seguir el otro año?

Luciano: No, el otro año me llaman y bajo a hacer las cosas.

En este sentido, de acuerdo a lo que informan, los estudiantes no sólo no son informados con respecto a por qué ingresan al PIE, sino que tampoco les informan la situación que tendrán el próximo año, y cuáles son los motivos por los cuales se decidió si continúan o no en el PIE. Esta incertidumbre, y en particular la asociada al motivo de ingreso, abre el espacio para que los estudiantes generen teorías e ideas con respecto a por qué sólo algunos estudiantes deben ingresar al PIE.

En general, las hipótesis que formulan los estudiantes con respecto a su motivo de ingreso, indican una percepción de ellos mismos como estudiantes de bajo rendimiento. Esta percepción se desprende de la comparación que realizan los estudiantes del PIE con respecto a sus demás compañeros, es decir, en el contraste que observan entre sus propios rendimientos y los de sus compañeros que no deben asistir al PIE. En este contexto, Emilio considera que este es el principal factor por el cual él y sus demás compañeros del programa, deben recibir este apoyo adicional:

Entrevistador: ¿Por qué van ellos [compañeros] a integración?

Emilio: Es que no les he preguntado

Entrevistador: ¿Por qué crees tú?

Emilio: Porque tienen malas notas (...) y porque no hacen na'

Este bajo rendimiento se explica, desde la perspectiva de los entrevistados, por algunos factores personales. Empero, de acuerdo a lo que establecen, es posible observar dos tipos de factores personales que intervienen en el rendimiento: aquellos asociados a conductas o actitudes hacia el estudio, y aquellos asociados a condiciones personales que dificultan el aprendizaje.

En términos de actitudes o conductas, algunos entrevistados creen que un estudiante obtiene un bajo rendimiento cuando tiene hábitos de estudio poco sistemáticos y efectivos. En este sentido, Martina establece que su poca dedicación al estudio y la ausencia de constancia en la realización de tareas, son las condiciones causales de sus malas calificaciones, y por ende, de su necesidad de apoyo más específica:

Entrevistador: ¿Y tú por eso estás en integración?

Martina: Porque en la sala me falta concentración, de todos los años que llevo nunca he estudiado para las pruebas, para prepararme, entonces me iba más o menos el año pasado y tenía problemas de notas entonces creo que por eso me pusieron en integración

Por otro lado, algunos entrevistados aludieron a factores más condicionales que explican su bajo rendimiento. En concreto, varios de ellos mencionaron dificultades para aprender como un elemento importante que determina su necesidad de apoyo dentro del PIE. Rafaela se refiere a estas dificultades:

Entrevistador: ¿Y tú sabes por qué estás ahí [en integración]?

Rafaela: Sí, más o menos. Porque... porque no aprendo tan fácil.

Esto, además, es visto como un común denominador entre los distintos estudiantes que deben asistir al PIE, ya que mencionan varias veces que es la principal característica que comparten con sus demás compañeros del PIE. Magdalena, en el siguiente fragmento, expone su perspectiva de por qué sólo algunos estudiantes deben incorporarse al PIE:

“porque somos cinco niños los que hay en el curso porque son los que no entienden mucho y más tienen problemas” (Magdalena).

Esto parece ser consecuencia del sistema que opera en la escuela para determinar quién ingresa al PIE, y que, de acuerdo a los estudiantes, consiste en una evaluación que determina quién tiene dificultades para aprender. Clemente se refiere a estas evaluaciones:

“Porque nos hicieron una prueba (...) y a los alumnos que necesitaban más ayuda o a los que les costaba aprender los hacían bajar a integración” (Clemente).

Ahora bien, estas dificultades de aprendizaje son entendidas por los entrevistados como producto de otros aspectos que los caracterizan como estudiantes del PIE. En este marco, suelen aludir a las dificultades para mantener la atención dentro de la clase como una variable relevante e influyente en sus dificultades de aprendizaje. Esta incapacidad por

atender les impediría realizar las actividades que se les encomiendan dentro del aula, independientemente de la complejidad de éstas. Magdalena relata:

“Porque a mí antes, yo no entendía mucho, y era fácil lo que hacían pero yo no lo entendía, me costaba entender porque yo me desconcentraba mucho y no hacía las cosas, me paraba, no hacía las tareas, hablaba mucho y tuve que ir a integración para ayudarme y para poder concentrarme en las tareas y poder entender más” (Magdalena).

Este tipo de problemas, para algunos estudiantes, serían la causa por la cual repitieron de curso, por ejemplo; y en la misma línea, serían el verdadero motivo por el cual requieren apoyo en integración. De este modo, de acuerdo a lo que establece Simón en el siguiente fragmento, el no aprender se explica por el no atender en clases, más que por la comprensión de la materia.

Simón: No sé, dice la tía que observaba y a los que les costaba aprender los dejaba

Entrevistador: Pero tú dices que no te cuesta aprender

Simón: No po, cuando no pongo atención, entonces la tía me vio que era muy desordenado o que no ponía atención, no sé, nunca había estado en integración.

Por otro lado, para algunos estudiantes atribuyen sus dificultades de aprendizaje a su poca capacidad para memorizar materias en todas las asignaturas que deben cursar. Esto queda de manifiesto en el discurso de los estudiantes particularmente cuando refieren entender el aprendizaje como la capacidad para reproducir los contenidos. Para otros, el que les cueste aprender se explica desde las dificultades en la comprensión de los distintos contenidos. En un caso en particular, el estudiante menciona que es algo que le ocurre hace muchos años, y que sería el motivo por el cual requiere apoyo del PIE:

Entrevistador: Ya. ¿Y por qué estás en Integración?

Emilio: Porque me cuesta aprender.

Entrevistador: Ajá, ¿y cómo fue, por qué te eligieron a ti?

Emilio: Porque en diez años no entiendo.

Entrevistador: ¿Cómo?

Emilio: En diez años, ya llevo diez años de Integración.

Esta idea de que los estudiantes del PIE tienen problemas para aprender, y que este es el principal motivo por el cual deben ingresar al PIE, se observa claramente al momento de preguntarle a una estudiante qué debería cambiar para que ella no debiese continuar en dicho programa. En esta línea, Martina establece:

Entrevistador: ¿Por qué motivo podrías tú no quedar en integración otro año? Si estuvieras ahora en séptimo y te dicen ‘no vas a quedar en integración este otro año’ ¿Por qué podría haber sido?

Martina: Porque a lo mejor mejoré mi capacidad de entender, porque a lo mejor no tengo la necesidad como tienen otros niños de ir a integración, capaz que pase un año y aprendí todo y comprendí que tengo que ser más responsable.

Finalmente, en este punto es importante destacar que sólo un estudiante cuestiona esta creencia, es decir, que se le dificulta más aprender; ya que considera que el motivo por el cual no aprende es la metodología de los profesores. Este estudiante establece lo siguiente:

Entrevistador: Te cuesta aprender. ¿Tú crees que es así?

Luciano: No.

Entrevistador: ¿No? ¿Por qué no?

Luciano: Porque no sé. Porque yo aprendo al tiro, pero...cosa que las tías no sepan explicar bien.

En síntesis, y en directa relación con la idea general de este apartado, estas creencias son consideradas por los estudiantes como un criterio que los identifica como estudiantes del PIE, es decir, lo que tienen en común. En este sentido, existe una idea entre los entrevistados de que los estudiantes del PIE son bastante homogéneos en cuanto a sus características, idea que se observa a lo largo del discurso de los estudiantes. En esta línea, Luciano establece:

Entrevistador: Y tus compañeros del Proyecto de Integración ¿Por qué tienen que ir?

Luciano: Porque son igual que yo.

Entrevistador: ¿Son iguales que tú?

Luciano: Sí.

Entrevistador: ¿En qué sentido?

Luciano: En que por ejemplo me cuesta [igual que a] ellos

Por consiguiente, y considerando que sus demás compañeros no deben asistir al PIE, los estudiantes manifiestan creer que ellos son distintos a los demás. Esta idea generalizada se concreta en aspectos como, por ejemplo, la inteligencia, que se constituye como un factor que los diferencia de sus pares. Rafaela ofrece un claro ejemplo de esto, en el siguiente fragmento:

Entrevistador: ¿y por qué tú vas y los otros compañeros no van a integración?

Rafaela: Porque son más inteligentes.

Otra estudiante menciona el ritmo de aprendizaje como un elemento que los diferencia de sus demás compañeros, estableciendo que ellos tienen un ritmo más veloz para entender y aprender los distintos contenidos que revisan en clases.

Jacinta: Es que mis compañeras y compañeros entienden más rápido que yo (...) es que ella [mi compañera] aprende más rápido que yo y hay cosas que yo no sé y ella sabe

Entrevistador: ¿Te da lata eso?

Jacinta: Sí, porque después en las pruebas a mí me va mal

Este criterio de diferenciación es incluso utilizado, por algunos estudiantes, para determinar que alguno de los estudiantes del PIE en realidad no requiere asistir a este programa. En este contexto, un estudiante cuestionó el hecho de que uno de sus compañeros asistiera al PIE, ya que considera que logra aprender en clases, motivo por el cual no debiese estar incorporado en las actividades del PIE.

Clemente: Y el Pulgar, está puro dando jugo allá abajo [aula de recursos]

Entrevistador: [Ríe] ¿Por qué está puro dando jugo?

Clemente: Porque el Pulgar sí aprende en las clases.

Entrevistador: ¿Sí? ¿Y cómo sabes que aprende?

Clemente: Porque siempre es el primero en terminar todo.

**6.2.2.2.2. Mis compañeros me molestan por estar en integración.** Un segundo aspecto, dentro de la temática del pertenecer a integración, se refiere a las experiencias de exclusión que los entrevistados reportan haber vivido y que desprenden del hecho mismo de pertenecer al programa de integración.

Las experiencias de inclusión o exclusión por el hecho de ser estudiante del PIE, se vinculan directamente a la presencia o ausencia de burlas por parte de sus compañeros, que toman como principal insumo su pertenencia a este programa. En esta línea, aunque son pocos los que mencionan esto, algunos entrevistados establecen que sus compañeros no los molestan por ser de integración. Ahora, al momento de justificar esta ausencia de burlas, uno de los entrevistados cree que se debe a que el curso es bastante unido, y por lo tanto, lo atribuye al cariño o afecto que existe entre los compañeros. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados atribuyen esto a la idea de que los demás no tendrían la facultad para molestarlos, en vista a que también poseen debilidades o necesidades de apoyo. Estas necesidades se concretan en que por ejemplo, varios de ellos también han sido incorporados



a integración, han requerido apoyo de una psicóloga o tienen mal rendimiento académico. Simón desarrolla esta idea a continuación, añadiendo lo diferente que sería para él si sus compañeros no tuvieran algunas dificultades:

Entrevistador: ¿Y por qué crees que ahora ya no te molestan?

Simón: Porque los que me molestaban, ya habían estado en integración po, entonces no creo que tengan derecho a molestarme (...) es que en mi curso igual hay niños que como que les va mal, entonces a lo mejor es por eso, pero si les fuera a todos bien y a mí me va mal, ahí me empezaría a complicar.

Por otro lado, existen situaciones en que los estudiantes del PIE se han sentido excluidos o discriminados justamente por el hecho de pertenecer a dicho programa. De este modo, aunque algunos de los entrevistados reportan no sentirse discriminados por este hecho, la mayoría de ellos establece que sí lo ha sentido, en algún momento y en algún grado. En este sentido, declaran que sus compañeros sí los perciben como diferentes a ellos, y reaccionan con burlas a este hecho. Así, por ejemplo, los molestan cuando la profesora del PIE los retira del aula regular, para que vayan a trabajar al aula de recursos. En palabras de Clemente:

Clemente: Cuando vamos saliendo nos hacen uuhh.

Entrevistador: ¿Y qué significa ese “uuhh”?

Clemente: Como que somos especiales, que somos menos, que somos de bajo rendimiento porque nos hacen bajar a Integración. Igual molesta también.

Entrevistador: Sí po', desagradable.

Clemente: Igual, no a mí no me molesta porque yo lo tomo como talla.

En la misma línea, Martina declara haber sido tildada de “tontita” por sus compañeros, y por el hecho de necesitar apoyo de integración. Frente a esto, menciona defenderse dejando en claro que el objetivo de este apoyo es beneficiarla y de este modo, suele ignorar estas burlas. Sin embargo, aunque Clemente establece tomarse con humor las burlas y Martina prefiere ignorarlas, otros entrevistados reportan sentirse bastante perjudicados por esto. Es el caso de Rafaela, quien confiesa dudar de sus propias capacidades cuando se burlan de ella. En ese sentido, establece sentirse menos inteligente que sus compañeros, producto de lo que ellos le dicen por el hecho de ser parte del programa de integración:

Rafaela: Yo algunas veces me siento tontita (...) me molesta que insulten.

Entrevistador: ¿Quién te insulta?

Rafaela: No sé, es que yo pienso que se burlan de mí, solamente porque estoy en Integración (...) es que ellos dicen que yo tengo, no sé, como un problema.

Entrevistador: Tus compañeros, ¿qué problema se supone que tienes?

Rafaela: Es que dicen que no soy tan atenta.

Algunos entrevistados atribuyen estas burlas a la posición aventajada que tendrían sus compañeros, en términos de capacidades, con respecto a ellos. Es decir, tendrían la facultad para molestarlos ya que son más inteligentes. Bajo esta lógica, algunos de estos entrevistados creen que el cese de estas burlas, y por consiguiente, el no sentirse excluido, va en directa relación con su propio desarrollo de competencias y aptitudes ligadas a la inteligencia: sus compañeros dejarían de molestarlos y ellos se sentirían mejor si logran ser más inteligentes. En otras palabras, los estudiantes creen que se sentirían más incluidos si no son diferentes a sus compañeros, ya que las burlas son algo inherente a las diferencias.

Esta visión negativa de las diferencias entre los estudiantes, se observa también al ser usada como arma de defensa por los estudiantes. En esta línea, uno de los entrevistados menciona defenderse de sus compañeros atacando precisamente las diferencias que ellos tienen, y destacando su propia normalidad en comparación a ellos:

Entrevistador: Cuando ellos dicen “ah, que es como especial”, ¿tú les dices algo?

Clemente: Sí (...) Les respondo...a veces le digo “por lo menos soy el más normal del grupo” y varias cosas más y me río y se ríen también.

Otro grupo de estudiantes atribuye dichas burlas y discriminaciones por parte de sus compañeros a la falta de conocimiento que éstos tienen con respecto al funcionamiento del PIE. Esta falta de conocimiento conlleva a que los estudiantes que no pertenecen al PIE generen una serie de teorías o atribuciones con respecto a sus compañeros que sí pertenecen a dicho programa. De este modo, suelen asociar el apoyo del PIE como una ayuda que necesitan los estudiantes que tienen problemas o que requieren ayuda psicológica (desde el punto de vista clínico) y por lo mismo, algunos de ellos creen que es un psicólogo quien ve a estos estudiantes. Por este motivo, Simón declara que en un principio no le agradaba la idea de recibir apoyo del PIE:

Simón: Sí, pero a mí desde el principio no me gustaba mucho porque los demás igual me molestaban

Entrevistador: ¿Por qué? ¿Qué te decían?

Simón: No sé, que integración era para los locos y cosas así, entonces por eso no me gustaba

En vista a que, para algunos, estos comentarios resultan hirientes, y tomando en consideración la atribución que hacen de este tipo de comentarios, bajo esta segunda lógica los estudiantes idean otra solución a las burlas de sus compañeros: un mayor conocimiento con respecto al funcionamiento del PIE. En esta línea, Martina sugiere:

Entrevistador: ¿Cómo podrían ellos entender que esa no es la idea de integración [que es para locos]?

Martina: Yendo a integración, yo creo que ahí entenderían más, si yo no fuera a integración diría esas cosas también, pero ahí uno entiende que no es así, antes no sabía, porque en mi otro colegio no había integración y decía “tienen algún problema que no pueden aprender bien, por eso”, pero después fui y vi que no era así

Finalmente, otro grupo de estudiantes considera que las burlas de sus compañeros requieren mayor manejo por parte de profesores y directivos, y de este modo, la solución iría en directa relación con mayores sanciones a sus compañeros. Esta lógica de solución se basa en la premisa de que los estudiantes suelen molestarte entre sí, independientemente del motivo por el cual surjan las burlas. En este sentido, al considerar que las burlas son algo inherente a los estudiantes y los cursos, la solución parece estar en manos de quienes representan la autoridad en la escuela.

**6.2.2.3. La importancia de los profesores en la participación de los estudiantes.** Un tercer y último aspecto abordado por los entrevistados, y que se refiere a las necesidades de apoyo a la participación, apunta a la importancia que asignan a sus profesores como fuentes de apoyo para sentirse valorados.

A pesar de que el apoyo a la participación aparece principalmente ligado a los compañeros y pares de los entrevistados, éstos también mencionan, aunque en menor grado, a sus profesores como fuentes de apoyo. De acuerdo a lo establecido por los estudiantes, sus profesores también pueden hacerlos sentir valorados y contentos dentro del aula, sobre todo en situaciones que son académicas. Estas situaciones tienen en común el hecho de que sus profesores los han reconocido públicamente por sus logros académicos, lo que se entiende por los entrevistados como valoración y respeto. De este modo, cuando los estudiantes responden correctamente una pregunta que la profesora les asignó, es una de las situaciones que los entrevistados valoran. Esto, ya que el acierto en su respuesta les asegura, en cierta

medida, que su profesor continuará dándole la palabra, y por consiguiente, seguirán siendo objeto de admiración por parte de sus compañeros. Aunque nuevamente prima la idea de ser diferente, en este caso en particular, la diferencia (dada por el saber más) es vista como algo positivo, ya que le permite destacarse por sobre sus compañeros. En palabras de Martina:

“Ah, bueno igual que todo niño, cuando la profesora hace una pregunta y yo respondo bien y nadie sabe, ahí me siento como bacán...y la profesora me da la palabra a mí” (Martina).

En la misma línea, si bien no es un reconocimiento público, los estudiantes establecen sentirse reconocidos cuando obtienen buenas notas. Considerando que, de acuerdo a lo que establecen los entrevistados, suelen ser vistos por otros como estudiantes de bajo rendimiento, el hecho de obtener buenas calificaciones les permitiría reducir la percepción de diferencia con respecto a sus pares, o bien establecer una diferencia, pero en términos positivos. En contraparte, la obtención de bajas calificaciones es mencionada reiteradamente como un motivo por el cual se sienten mal los estudiantes. En este sentido, las calificaciones determinan, en gran medida, cómo se sienten los estudiantes en la escuela, lo que queda ejemplificado en el siguiente fragmento:

Entrevistador: Y cuando te sientes mal ¿por qué es?

Jacinta: Porque a veces me salen mal las cosas, me saco malas notas, y a veces me va bien cuando me saco buenas notas, igual me siento mal porque no me gusta sacarme malas notas

Retomando el reconocimiento público de sus logros por parte de los profesores, éstos también se pueden dar en otras situaciones, como la exposición de trabajos en la escuela, de modo que toda la comunidad educativa pueda observarlos. De este modo, todos pueden conocer y valorar el buen trabajo que realizaron. En contraparte a las situaciones anteriormente detalladas, en este caso los estudiantes valoran el hecho de que todos los trabajos sean reconocidos, sin establecer diferencias entre ellos. Magdalena relata cómo su profesora de arte ha generado este reconocimiento:

Entrevistador: Mmm ¿y qué más tuvo bueno esa clase?

Magdalena: Que fue la tía de artes abajo y arregló la cuestión [el diario mural] cuando los enmarcó y después los pegaron en el diario mural

Entrevistador: ¿Los tuyos?

Magdalena: El mío y de todos mis compañeros

Por otro lado, más allá de los beneficios de aprendizaje que implica el hecho de que sus profesores resuelvan dudas de sus estudiantes, los entrevistados también señalan esto como una conducta que les hace sentir valorados por sus profesores. Así, el hecho de que sus profesores dediquen tiempo para explicarles lo que ellos no entienden, se constituye como un indicador de valoración para los entrevistados. En palabras de Jacinta:

Entrevistador: ¿Te sientes valorada siempre por tus profesores?

Jacinta: Sí a veces que no entiendo lo que me quieren decir, entonces ahí me explican de otra manera, y eso.

## **7. Discusión y Conclusiones**

El presente estudio se planteó como objetivo general el comprender la relación que existe entre las necesidades de apoyo al aprendizaje y la participación que manifiestan los estudiantes y las actividades de apoyo que ofrece la escuela en dichos aspectos. El análisis de los resultados obtenidos permite identificar que, si bien los profesionales de apoyo y estudiantes coinciden en ciertos aspectos relacionados con los apoyos a la participación y el aprendizaje, existen importantes discrepancias que configuran una brecha entre necesidades de apoyo y las actividades de apoyo ofrecidos por la escuela. En este sentido, los resultados indican que las necesidades de apoyo que tienen los estudiantes, con respecto a sus aprendizajes y su participación, no están siendo satisfechas mediante las actividades de apoyo que actualmente les brinda su escuela.

Un primer aspecto que resulta relevante discutir es la percepción de necesidad de apoyo que poseen tanto profesionales de apoyo como los estudiantes. En este marco, los profesionales de apoyo conciben el destinatario de apoyo según las necesidades de apoyo que tengan los estudiantes, y que se atribuyen a sus propias características. En otros términos, los profesionales de apoyo explican la necesidad de apoyo de los estudiantes en función de carencias familiares y sociales, diagnósticos, problemas y necesidades educativas especiales. Por consiguiente, sólo algunos estudiantes requieren apoyo, en la medida que presentan dichas carencias, diagnósticos o problemas, que obstaculizan su potencial de aprendizaje.

Esta percepción de necesidad de apoyo no sólo aplica para los estudiantes que actualmente reciben apoyo en la escuela, sino que también enmarca la idea de beneficiario

ideal de los profesionales de apoyo. En este sentido, si bien mencionan que todos los estudiantes debiesen recibir apoyo, la visión de apoyo universal se desprende de la aparente vulnerabilidad y carencias que caracterizan al alumnado de la escuela. Por lo tanto, la idea de apoyo universal no se vincula a la diversidad inherente al alumnado, sino más bien a su homogeneidad en términos de carencias, limitaciones y vulnerabilidades.

Bajo esta lógica de necesidad de apoyo se configuran, asimismo, otros aspectos relevantes como por ejemplo, el objetivo del apoyo. Si bien los profesionales de apoyo mencionan carencias sociales y familiares como aspectos característicos de los estudiantes, dichas carencias son consideradas en la medida que influyen, considerablemente, en la calidad de los aprendizajes que los estudiantes pueden consolidar. Por consiguiente, aunque mencionan estas carencias de tipo social, relacional y personal, su importancia radica en el impacto que éstas generan en los aprendizajes, y no porque sean consideradas una necesidad a la cual la escuela debe dar respuesta de manera permanente y organizada. Dicho de otro modo, la escuela se focaliza exclusivamente en la entrega de apoyos al aprendizaje, e interviene en aspectos propios de la participación sólo como otro medio para lograr objetivos de aprendizaje.

En este punto, es posible establecer que los profesionales de apoyo conciben las necesidades de apoyo desde la perspectiva de la integración escolar. Bajo esta perspectiva, las necesidades de apoyo se atribuyen exclusivamente a los estudiantes, y por consiguiente, los apoyos deben ofrecerse a un grupo identificable de alumnos, quienes requieren de apoyos extraordinarios en vista a sus deficiencias o limitaciones personales (Ainscow, 2001). A su vez, esta perspectiva de necesidad de apoyo concuerda con la denominada concepción estática de las diferencias individuales, que entiende dichas diferencias como propias de cada persona, en la medida que están dadas por la genética y por consiguiente, resultan sumamente difíciles de modificar (Coll & Miras, 2001). No es de extrañar, entonces, que si las diferencias individuales son difícilmente modificables, la perspectiva que poseen los profesionales del apoyo se oriente a neutralizar dichas diferencias, más que considerarlas valiosas educativamente. En este sentido, el discurso de los profesionales de apoyo también se puede relacionar con la denominada estrategia de neutralización o compensación para dar respuesta educativa a la diversidad, que se orienta a neutralizar los efectos negativos que las características individuales de los estudiantes pudiesen generar en sus aprendizajes (Coll &

Miras, 2001). Dicha neutralización se observa en el discurso de los profesionales de apoyo, quienes conciben el apoyo como una oferta especializada y diferente a la comúnmente empleada de recursos, espacios y docentes para efectos de que los estudiantes aprendan.

Sin embargo, la concepción estática de las diferencias individuales no sólo se manifiesta en el discurso de los profesionales de apoyo: se deja entrever, también, en lo que los mismos estudiantes relatan. Esto se observa en que los estudiantes muestran una tendencia a atribuir las causas de sus dificultades exclusivamente a ellos mismos, sin considerar aspectos de la interacción educativa, como métodos de enseñanza o relación con el profesor. Para ellos, entonces, las causas de sus dificultades se deben a sus propias características personales. Esto conduce a que los estudiantes se consideren diferentes a sus demás compañeros, en vista a las aparentes dificultades que poseen y que se traducen en necesidades de apoyo específico o distinto a los que sus compañeros reciben comúnmente.

En este punto es posible apreciar que la percepción que tienen los estudiantes y los profesionales de apoyo con respecto a quién requiere apoyo adicional y por qué, es un punto de convergencia. Dicho de otro modo, la concepción estática de las diferencias individuales es algo que comparten profesionales de apoyo y estudiantes. A pesar de este punto de convergencia, y tal como se mencionó al inicio de este apartado, la relación entre necesidades de apoyo y actividades de apoyo se caracteriza, más bien, por las importantes discrepancias que manifiestan profesionales de apoyo y estudiantes. Estas diferencias son las que permiten establecer que las necesidades de los estudiantes no están siendo satisfechas mediante las actividades de apoyo que se les ofrece en la escuela. Una de estas divergencias es la concepción que profesionales de apoyo y estudiantes poseen con respecto a qué debe adaptarse para efectos de atender a la diversidad. Entonces, si bien comparten una perspectiva estática de las diferencias individuales, existe una importante diferencia entre las perspectivas de ambos con respecto a las estrategias de respuesta educativa a la diversidad.

La respuesta educativa a la diversidad, desde la perspectiva de los profesionales de apoyo, se caracteriza por la elaboración de planes educativos individuales, donde se definen los objetivos a lograr por cada estudiante, en conjunto a los docentes de aula regular, y con respecto a distintas asignaturas. En este sentido, responder a la diversidad significa adaptar lo que el estudiante debe aprender, y para ello, se diseñan planes especializados donde se definen objetivos, recursos, espacios y apoyos para el estudiante que son distintos a los de

sus compañeros. Asimismo, cualquier adaptación de métodos y formas de enseñanza adquiere un carácter secundario, en la medida que dichas adaptaciones se diseñan en función del logro de los objetivos de aprendizaje determinados. Más aún, de acuerdo a los entrevistados, las pocas adaptaciones del método y forma de enseñar ocurren principalmente en el marco del PIE, y por consiguiente, dichas adaptaciones se implementan en el aula de recursos.

Asimismo, esta forma de conceptualizar la respuesta a la diversidad se evidencia en los aspectos evaluativos del plan de apoyo, en la medida que son precisamente los objetivos de aprendizaje los parámetros que permiten estimar o valorar el impacto de los apoyos ofrecidos. Aunque mencionan, en este procedimiento, cuestionar ciertas metodologías de enseñanza, nuevamente este aspecto cobra importancia en la medida que permita o no el logro de objetivos de aprendizaje. La prioridad que representan los objetivos de aprendizaje en el marco de la evaluación de los apoyos, a su vez, se vincula estrechamente con la cultura tradicional de evaluación (Martín, Onrubia & Coll, 2001). Dicha cultura no sólo prioriza aspectos medibles del aprendizaje, en la medida que lo concibe como algo acumulativo y medible, sino que se focaliza en la utilización de pruebas estandarizadas como forma de demostrar el aprendizaje. En otras palabras, en esta cultura de evaluación la incorporación de la voz de los mismos estudiantes no tiene cabida. Esto es algo que se observa en la descripción de los procedimientos de diseño, implementación y evaluación del plan de apoyos, donde no se incorpora a los estudiantes, a pesar de la importancia que esto significa desde la perspectiva de los Derechos del Niño. No sorprende, entonces, que los estudiantes no hayan mencionado en ningún momento necesidades de apoyo específicas en las evaluaciones: no participan en lo absoluto del proceso, luego, difícilmente pueden referirse a este aspecto.

La perspectiva que los estudiantes poseen sobre la respuesta educativa a la diversidad es bastante disímil de la que poseen los profesionales de apoyo. Una importante discrepancia, en este punto, se refiere a la adaptación de objetivos como forma de atender a la diversidad. Si bien no declaran explícitamente desear objetivos comunes de aprendizaje, las necesidades de apoyo al aprendizaje manifestadas por los estudiantes dejan entrever que, para ellos, los objetivos diferenciados no son una forma de apoyo al aprendizaje. En contraparte, manifiestan interés por aprender y por participar en clases con contenidos desafiantes, que les permitan adquirir nuevas destrezas y habilidades. De este modo, la adaptación de



objetivos no sólo no se concibe como una forma de apoyo para ellos, sino que parece contradecir sus requerimientos de apoyo al aprendizaje.

Por otro lado, lo que conciben los estudiantes como reales apoyos al aprendizaje se refiere al modo en que sus profesores les enseñan. En este marco, existen dos grandes necesidades manifestadas por los estudiantes que apuntan a la forma en que se les enseña: las relaciones interpersonales que generan con sus profesores y la metodología de enseñanza que emplean sus profesores.

En primer lugar y tal como se observa en los resultados, los estudiantes asignan una altísima importancia a las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores, en el marco de la definición de sus necesidades de apoyo al aprendizaje. De este modo, aspectos interpersonales del proceso de enseñanza - aprendizaje, como la percepción de preocupación por parte de sus profesores, de trato justo, de altas expectativas y de un vínculo positivo entre profesor y alumno, se constituyen como aspectos clave para los estudiantes. En este sentido, estos aspectos no sólo se consolidan como importantes en la medida que contribuyen a que los estudiantes se sientan valorados por sus profesores, sino que también influyen en sus aprendizajes. Recordemos que los estudiantes declaran sentirse motivados y comprometidos en aquellas clases donde perciben un vínculo positivo con su profesor, y en contraparte, establecen no desear aprender y aprender menos cuando sus profesores tienen un trato injusto con ellos o cuando son malhumorados. De este modo, un vínculo positivo entre profesor y alumno no sólo es un apoyo al aprendizaje, sino también a la participación. Estos resultados convergen en gran medida con los obtenidos por el estudio de Silva (2013), que concluye que para los estudiantes, los apoyos interpersonales son los más importantes y valiosos, en la medida que aportan a que los estudiantes se sientan valorados y aceptados por los demás. Asimismo, estos resultados concuerdan con los obtenidos en el estudio de Butterworth, Steere & Whitney-Thomas (1997), que señalan que las relaciones sociales y personales se constituyen como la principal fuente de apoyo para el funcionamiento humano.

En segundo lugar, los estudiantes establecen que la metodología que sus profesores emplean para enseñarles, puede ser un importante apoyo al aprendizaje. En este marco, declaran aprender más y sentirse más motivados por aprender cuando sus profesores estructuran la clase, cuando realizan actividades entretenidas para aprender, cuando mantienen un clima propicio para el aprendizaje, y cuando son relajados y mantienen un trato

amable con ellos. Estos elementos se tornan relevantes en la medida que influyen considerablemente en la motivación que los estudiantes sienten hacia el aprendizaje en determinadas clases, incluso con contenidos que no son llamativos para ellos. En este sentido, para los estudiantes las formas de enseñar son más trascendentales que los contenidos que aprenden, ya que la motivación e interés que sienten hacia una clase depende más de cómo el profesor enseña y poco con la materia en concreto. Esto no sólo concuerda con lo expuesto en la literatura, sino también se torna relevante en cuanto a la importancia que reviste la motivación en la calidad de los aprendizajes que los estudiantes consolidan (Marchesi, 1999). Desde este marco, entonces, la motivación es un aspecto central al momento de considerar por qué los estudiantes no aprenden o no tienen los rendimientos que la escuela o ellos mismos esperan. Otros aspectos como el respeto a sus ritmos de aprendizaje y la dedicación de tiempo para explicarles y resolver sus dudas, no sólo son reconocidos por los estudiantes como importantes apoyos al aprendizaje, sino también como apoyos personales, haciéndolos sentir valorados. En general, entonces, resulta positivo para los estudiantes el que sus profesores comprendan sus diferencias en torno a cómo aprenden, y que ajusten la enseñanza acorde a estas diferencias.

En definitiva, nos encontramos frente a un importante punto de tensión entre ambas perspectivas. Los profesionales, por un lado, conciben la respuesta educativa a la diversidad desde la estrategia de adaptación de objetivos, entendida como el establecimiento de objetivos diferenciados para los estudiantes, bajo el supuesto de que algunos de ellos no poseen las capacidades necesarias para alcanzar ciertos niveles de aprendizaje (Coll & Miras, 2001). Por su parte, tras las necesidades de apoyo manifestadas por los estudiantes, subyace una clara orientación hacia las formas y métodos de enseñanza, como estrategia de respuesta educativa a la diversidad. Mencionada también como “enseñanza adaptativa” (Onrubia, 2009; Coll & Miras, 2001), esta estrategia propone la generación de objetivos de aprendizajes comunes para todos los estudiantes, mientras otorga un rol preponderante a la adaptación del cómo se enseña, es decir, a los métodos y formas de enseñanza. En otras palabras, mientras los profesionales de apoyo centran sus esfuerzos en adaptar qué deben aprender los estudiantes, éstos últimos no sólo desean objetivos comunes de aprendizaje, sino que requieren y exigen apoyos que se alinean con la manera en que se les enseña.

Ahora bien, la discrepancia en cómo se concibe la respuesta educativa a la diversidad es un primer punto de tensión que contribuye a la generación de una brecha entre las necesidades de apoyo y los apoyos que la escuela ofrece. Esta brecha, empero, se crea por la existencia de otras importantes divergencias entre las perspectivas de profesionales de apoyo y estudiantes. En este marco, un segundo punto de tensión entre ambos puntos de vista se refiere a la localización del apoyo. En términos más concretos, los estudiantes y profesionales de apoyo discrepan con respecto a qué espacios prefieren para que se implementen los apoyos.

Los profesionales de apoyo, por un lado, mencionan que si bien existen algunos beneficios de trabajar en aula regular, como poder apoyar a todos los estudiantes, en su mayoría consideran más beneficioso el trabajo en aula de recursos. Aspectos como la ausencia de distractores y la posibilidad de establecer vínculos más cercanos con los estudiantes, son referidos por los profesionales de apoyo al momento de fundamentar su preferencia. Por su parte, aunque los estudiantes valoran algunos aspectos del trabajo en el aula de recursos, como la ausencia de distractores y una atención educativa más personalizada, declaran preferir la provisión de apoyos en el aula regular. Esta preferencia se basa en que el aula regular les permite compartir con sus compañeros y participar plenamente de las actividades que se desarrollan en el seno de la comunidad del curso. En contraparte, el trabajo en aula de recursos significa desligarse de la vida que se desarrolla en el aula, lo que genera la percepción de exclusión y de ser apartados en los estudiantes. En este punto parece relevante recordar que los estudiantes, en su gran mayoría, declararon desconocer los motivos por los cuales ingresaron al PIE. Sin embargo, la percepción que poseen sobre el destinatario se alinea con la que poseen los profesionales de apoyo, y que concuerda con la concepción estática de las diferencias individuales. Cabe preguntarse entonces, si los estudiantes desconocen los motivos por los cuales asisten al PIE ¿cómo la implementación de apoyos está transmitiendo a los estudiantes la idea de que son diferentes a los demás? En este punto parece ser que la respuesta es la forma en que se implementan las actividades de apoyo en la escuela, y en concreto, las localizaciones que se eligen para apoyar a estos estudiantes. En este sentido, el hecho de que a los estudiantes del PIE se les asignen espacios diferentes a los de sus compañeros sin duda es un elemento que contribuye a la percepción de ser distintos.

Por otro lado, los estudiantes declaran preferir el aula regular considerando los apoyos que reciben por parte de su profesora de apoyo en esta instancia, que resulta más reactivo y sensible a sus necesidades. En este sentido, valoran enormemente la oferta de apoyo cuando ellos así lo requieren, y no todo el tiempo. Esto concuerda con lo establecido por York et al (1999), quienes mencionan que no constituye apoyo el ofrecer más ayuda de la necesaria. Asimismo, es posible vincular esta idea con los postulados del constructivismo de orientación sociocultural, que establece la importancia de ajustar la ayuda pedagógica según las características y necesidades de los estudiantes. En esta línea, los estudiantes desean y anhelan una mayor autonomía en sus aprendizajes, recibiendo apoyos en la medida que los necesiten, pero pudiendo desarrollar las actividades de manera autónoma. En otras palabras, los estudiantes requieren lo que Onrubia, Rochera & Colomina (2001) denominan “traspaso progresivo del control”, en la medida que se perciben como sujetos activos en su propio aprendizaje, no desestimando los apoyos que sus profesores pueden y deben ofrecerles. No obstante, dichos apoyos debiesen contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, tal como ellos esperan. Esta autonomía no sólo se limita a la realización de actividades concretas dentro del aula, sino también a una autonomía de más largo plazo. Es decir, el plan de apoyos en general debiese ser sensible a la evolución del estudiante en cuanto a sus necesidades, de modo que puedan suprimirse progresivamente los apoyos extraordinarios en pos de una mayor autonomía del estudiante. Sin duda, en este punto, la rigidez del Decreto 170 es un obstáculo, en la medida que establece a priori la temporalidad del plan, y por consiguiente, la reactividad del plan a las necesidades del estudiante es prácticamente nula.

Empero, si bien los estudiantes reportan aprender en el aula regular con el acompañamiento de los profesionales de apoyo, la mayor parte del tiempo los estudiantes carecen de dicho apoyo en el aula regular. En este sentido, los apoyos que se constituyen como efectivos para aprender, y que son ofrecidos principalmente por los profesionales de apoyo, no son generados por los profesores de asignatura. Según relatan los estudiantes, en el aula regular suelen confundirse con los contenidos, no comprenderlos y recibir aclaraciones de los profesores que no son efectivas. Asimismo, relatan situaciones en las que perciben favoritismos por parte de sus profesores, y actitudes que los estudiantes interpretan como bajas expectativas sobre su desempeño. En definitiva, en el aula regular las metodologías de enseñanza se diseñan para un estudiante considerado promedio, no

existiendo un ajuste necesario para ritmos o formas de aprendizaje diferentes o que escapen a dicha media. Por consiguiente, considerando que la mayor parte del tiempo los estudiantes permanecen en el aula regular, sin apoyos adicionales, es posible sostener que la mayor parte del tiempo los estudiantes no reciben apoyos efectivos para aprender. Esto puede entenderse desde lo establecido por Huguet (2006), en relación a que los profesores de asignatura delegan la responsabilidad de educar a los estudiantes del PIE de manera exclusiva en los profesionales de dicho programa. En este sentido, al percibir que los estudiantes reciben apoyo más personalizado en un aula especializada, no sienten la responsabilidad ni compromiso de dar una respuesta educativa ajustada a sus necesidades en el aula regular. Por consiguiente, es posible sostener que las necesidades de apoyo de los estudiantes del PIE son prácticamente invisibles en el aula regular.

Nos enfrentamos, entonces, a un escenario bastante complejo: el ofrecer apoyos en el aula de recursos implica que los estudiantes aprendan, pero no que participen, y en contraparte, el aula regular reporta una mayor participación, pero una menor calidad de aprendizajes la mayoría del tiempo. Recordemos que, de acuerdo a Rogoff (1997), el aprender es posible sólo en la medida que el estudiante participe e interactúe con otros. Asimismo, desde la perspectiva de la inclusión, el aprender y participar no sólo son elementos interdependientes, sino que se constituyen como imprescindibles para atender a la diversidad de una manera inclusiva. Entonces, ¿dónde se deben localizar los apoyos para efectos de que los estudiantes aprendan y participen? La respuesta, considerando lo establecido por la literatura y lo que los mismos estudiantes requieren, es en espacios compartidos y valorados culturalmente. Uno de estos espacios compartidos es el aula regular.

La planificación centrada en la persona (Butterworth, Steere & Whitney-Thomas, 1997), establece una serie de principios en torno a cómo implementar los apoyos. Dentro de éstos, destacan el rol activo que posee el estudiante en la planificación y formulación de sus apoyos, así como también lo importantes que son los apoyos sociales en el marco del funcionamiento de las personas. Por consiguiente, la provisión de apoyos en espacios compartidos se torna relevante no sólo porque los mismos estudiantes así lo prefieren, sino también porque en dichos espacios compartidos se pueden desarrollar los denominados apoyos sociales. En la misma línea, si bien el implementar apoyos en el aula regular no garantiza la inclusión, sin duda que el ofrecer dichos apoyos en espacios segregados, de

manera sistemática, no favorece la generación de apoyos interpersonales y sociales, y por consiguiente, no favorece la participación de los estudiantes. Más aún, el proveer apoyos en el aula regular no sólo se constituye como un real ejercicio de la inclusión, ya que todos los estudiantes se educan juntos, sino que también reviste importantes beneficios para los estudiantes y profesores. Dichos beneficios, además, son relevantes en la medida que ofrecen respuestas a las principales dificultades halladas en este estudio: permite desarrollar la autonomía de los estudiantes, permite que los profesores conozcan mejor a los estudiantes y por consiguiente, ofrezcan una enseñanza más adaptada a sus características, y también permite que los profesores de asignatura, que comúnmente se desligan de la responsabilidad de educar a los estudiantes del PIE, se comprometan más con ofrecer una enseñanza que permita a todos y cada uno de los estudiantes, aprender y participar en el aula (Huguet, 2006).

Ahora bien, recordemos que el trabajo en aula de recursos también implica varios beneficios, de acuerdo a lo que reportan los mismos profesionales de apoyo y estudiantes. Empero, las condiciones que generan estos beneficios, como una enseñanza más personalizada, el respeto de los ritmos de aprendizaje, el ajuste de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, una relación positiva entre profesor y estudiante, y un ambiente más propicio para el aprendizaje, son elementos perfectamente replicables o trasladables a espacios compartidos por todos. En este sentido, dichos espacios se constituyen como un nicho ideal para implementar apoyos que permitan a los estudiantes aprender y participar.

Sin embargo, el trasladar los apoyos que resultan efectivos a espacios compartidos como el aula regular requiere, indudablemente, de que aumente la cooperación entre profesionales de apoyo y los profesores de aula, pero también entre los mismos estudiantes. En este marco, resulta clave consolidar la cooperación entre profesionales de apoyo y los profesores de asignatura, considerando por ejemplo, la forma en que actualmente se desarrolla la enseñanza compartida dentro del aula regular. De acuerdo a los resultados obtenidos, esta enseñanza compartida se caracteriza por un trabajo conjunto más que colaborativo, en la medida que cada profesional actúa de manera independiente, aunque pudiendo alinearse con objetivos comunes. Estos niveles de colaboración corresponden a los más básicos que expone Huguet (2006), y que implican menores beneficios, en comparación a los niveles más altos de real cooperación entre profesionales. En otros términos, si bien se

implementa la enseñanza compartida en la escuela, las características que subyacen a esta forma de enseñar no reúnen las características necesarias para generar los beneficios en estudiantes y profesores que la literatura menciona.

La escasa colaboración entre profesionales, empero, va más allá del aula regular, caracterizando también el quehacer completo del programa de integración escolar. Tal como mencionan los entrevistados, actualmente el programa opera como una escuela separada de la institución escolar completa, no existiendo una coordinación entre el PIE y el equipo directivo, por ejemplo, no habiendo responsabilidad compartida por la educación de los estudiantes y, en general, no existiendo mucha claridad en la escuela con respecto a cómo opera este programa. Esto indica que en la oferta de apoyos en la escuela no sólo se adscribe a los postulados de la integración escolar, sino que también posee características de enfoques aún más excluyentes, como la segregación escolar, caracterizada por una separación entre las escuelas especiales y las escuelas regulares (Tomasevski, 2006; Parrilla, 2002).

En segundo lugar, la provisión de apoyos en espacios compartidos requiere, indudablemente, de que se promuevan y generen situaciones de auténtica cooperación entre los mismos estudiantes. Este tipo de situaciones no sólo favorecen el aprendizaje de los estudiantes, sino que los mismos estudiantes reportan preferirlo, a la luz de las oportunidades que este tipo de aprendizaje significa en términos de participación e interacción con sus pares. Asimismo, los estudiantes sienten que aprenden más cuando pueden hacerlo recibiendo ayuda de sus pares, y reportan un mayor sentimiento de competencia cuando ellos pueden ayudar a los demás. Esto coincide estrechamente con la evidencia y teoría asociada al aprendizaje cooperativo, que implica aprendizajes más profundos y significativos, así como también beneficios en áreas personales, sociales y motivacionales. En este sentido, tanto la literatura como los mismos estudiantes avalan la idea de que el aprendizaje cooperativo puede ser tanto un apoyo al aprendizaje, como un apoyo a la participación.

Sin embargo, el analizar los resultados obtenidos, es posible sostener que en la escuela se enfatizan más las prácticas individuales y competitivas, y no tanto así las cooperativas. Más aún, las pocas situaciones cooperativas que se generan, no cumplen los criterios necesarios para que la cooperación sea auténtica y beneficiosa. La escuela, en este sentido, desperdicia una valiosa oportunidad para que los estudiantes aprendan y participen.

La poca promoción de situaciones cooperativas es sólo una de las maneras en que la escuela refleja otorgar poca importancia al ámbito de la participación. Un primer elemento que permite sostener esta premisa, es la poca información que se obtuvo con respecto a la participación de los estudiantes y sus correspondientes apoyos. En comparación al ámbito del aprendizaje, los profesionales de apoyo y estudiantes poco manifestaron en relación a la participación, no habiendo claridad con respecto a su concepto ni cómo la escuela lo apoya o debiese apoyarlo. Más aún, los pocos profesionales de apoyo que mencionaron considerar aspectos como la no discriminación o la valoración de los estudiantes en su quehacer cotidiano, establecieron considerarlo desde lo personal o humano, no así desde su rol docente. En este sentido, conciben el apoyo a la participación como la generación de instancias de confianza o la mediación en algunos conflictos entre estudiantes, no existiendo lineamientos claros ni definidos a nivel de escuela para apoyar la participación. Por consiguiente, cada profesional realiza lo que estima conveniente, lo que se traduce en que no todos los profesores o profesionales se preocupan de mantener un clima escolar que favorezca la valoración y participación de todos los estudiantes, en cuanto no lo perciben como parte de su rol. De este modo, si bien los profesionales de apoyo mencionan que les importa que sus estudiantes se sientan valorados e incluidos, el discurso de los estudiantes indica que la mayor parte del tiempo, cuando se encuentran en el aula regular, perciben actitudes y conductas que no los hacen sentir valorados. Recordando que los estudiantes tienden a disminuir sus conductas de participación cuando perciben que serán rechazados por sus profesores (Montero & Alonso, 2001), es que parece lógico que los estudiantes participen poco en el aula, considerando los favoritismos o tratos injustos que perciben por parte de algunos de sus profesores.

Pero, las actitudes discriminatorias no son sólo percibidas por parte de sus profesores, sino que los estudiantes también reportan sentirse excluidos por sus pares. En este marco, las burlas y conductas que utilizan las diferencias individuales como principal argumento, son algo que los estudiantes viven de manera cotidiana. Si bien los estudiantes manifiestan importantes consecuencias emocionales por estas burlas, en general se observa que tanto profesionales de apoyo como los estudiantes naturalizan estas conductas, al considerarlas algo típico de los niños, y por ende, le asignan poca importancia en el marco de lo que es participar. En este sentido, no perciben que estas burlas y actitudes son a la vez síntoma de una comunidad profundamente segregadora, y por otro lado, que se constituyen como un



elemento que perpetúa y alimenta la segregación y la exclusión. Por consiguiente, las aulas de la escuela no se constituyen como un espacio seguro personal, afectiva y emocionalmente (Onrubia, 2009), y más aún, es poco lo que los profesores hacen por generar un espacio de dichas características.

A pesar de que no existe un programa claro a nivel de escuela para fomentar la participación del alumnado, mencionan que existen algunas instancias para dicho fin, como los consejos de curso y el centro de alumnos. Sin embargo, en este caso, lo que sí está constituido a nivel de escuela para la participación de los estudiantes, carece de todo sentido para ellos. En este marco, ningún estudiante mencionó estas instancias al momento de referirse a su propia participación en la escuela. La única excepción en este aspecto, fueron las actividades extraprogramáticas. Sin embargo, quienes se refirieron a ellas las tildaron de aburridas y las caracterizaron por estar desvinculadas de sus intereses y motivaciones. En este sentido, lo poco que la escuela hace por la participación de los estudiantes, es absolutamente inefectivo en promover dicho aspecto.

En conjunto, estos aspectos permiten sostener que la escuela concibe su rol, en el marco de los apoyos, exclusivamente desde el ámbito del aprendizaje, no contemplando la participación como un aspecto central a apoyar en función de generar una escuela más inclusiva. Por consiguiente, la participación no sólo es un concepto poco comprendido por los profesionales de apoyo y los estudiantes, sino que tampoco es un ámbito que la escuela considere y promueva como un valor central para dar respuesta a la diversidad.

En síntesis, el análisis de los resultados permite constatar que existe una considerable brecha entre las necesidades de apoyo al aprendizaje y la participación de los estudiantes y las actividades de apoyo que la escuela ofrece. En este sentido, la escuela concibe el apoyo desde una perspectiva de la integración escolar. Por consiguiente, estrategias como la etiquetación de estudiantes, la oferta de apoyos mediante localizaciones, recursos y profesionales especialistas, y la excesiva priorización de los aspectos acumulativos y cuantitativos del aprendizaje, son elementos que dejan entrever una concepción determinista o estática de las diferencias individuales. En otros términos, la escuela intenta responder a la diversidad desde un paradigma que concibe dicha diversidad como algo que debe ser corregido, y no como un valor humano.

Naturalmente, entonces, la forma en que la escuela aborda el diseño e implementación de apoyos al aprendizaje y la participación, dista bastante de ser una respuesta educativa inclusiva. Por ejemplo, la voz de los estudiantes no tiene cabida, y por consiguiente, todas las decisiones que deben ser tomadas para elaborar, implementar y evaluar un plan de apoyos, deja de lado lo que los mismos estudiantes necesitan y manifiestan. Asimismo, la incorporación de distintos criterios que permitan “realmente conocer al alumno” (Huguet, 2006), tampoco es algo que se considere en la elaboración de planes de apoyo, limitando los insumos de información a datos duros como calificaciones, diagnósticos y categorías. La ausencia de otros elementos como la enseñanza adaptativa, la oferta de apoyos en el aula regular de manera exclusiva, la colaboración estrecha entre profesionales de apoyo, el ajuste de la ayuda pedagógica según las necesidades – siempre cambiantes – de los estudiantes, también permite concluir que los apoyos ofrecidos no responden a la diversidad del alumnado.

Por su parte, los estudiantes reportan necesidades que contribuyen a comprender hacia donde encauzar los procesos de cambio para avanza hacia prácticas más inclusivas. En este sentido, en su discurso es posible identificar dos necesidades que, si bien parecen divergentes, son concordantes con la definición de calidad educativa que propone la OREALC/UNESCO (2007). Por un lado, la necesidad de contar con las mismas oportunidades para aprender y participar, como que sus profesores tengan las mismas expectativas de desempeño de sus estudiantes, percibir el mismo trato por parte de sus profesores, y en general, percibir que todos son considerados y valorados. En otras palabras, los estudiantes necesitan y piden equidad. Por otro lado, también manifiestan la necesidad de diferenciación, en términos de que sus diferencias sean valoradas y respetadas, y que por consiguiente, la enseñanza se ajuste a sus propias formas y ritmos de aprendizaje. En este caso, los estudiantes necesitan que los apoyos sean pertinentes y relevantes. Todo esto permite sostener que los estudiantes exigen y requieren calidad educativa en la provisión de apoyos al aprendizaje y la participación.

Existen, asimismo, otros aspectos que permiten vincular las necesidades de los estudiantes con lo que la inclusión educativa promueve y persigue. En primer lugar, la necesidad de una mayor autonomía en sus aprendizajes y de que los apoyos sean ofrecidos de acuerdo a sus necesidades y no todo el tiempo. En segundo lugar, la necesidad de ser

escuchados, de ser respetados, de recibir un trato justo y de sentirse reconocidos y valorados. En tercer lugar, la necesidad de contar con apoyos interpersonales que resulten positivos y refuercen el valor propio en el marco del aprendizaje y la participación. Finalmente, la necesidad de aprender con métodos diversificados que respondan realmente a sus necesidades, entendidas como ritmos y formas de aprendizaje distintos. Estos aspectos son propios de los postulados del constructivismo de orientación sociocultural, de la perspectiva de los Derechos Humanos, de la idea de participación que establece la inclusión educativa y de la estrategia de enseñanza adaptativa o Diseño Universal de Aprendizaje, respectivamente.

Por consiguiente, parece razonable sostener que los estudiantes poseen una perspectiva bastante definida con respecto a qué necesitan para poder aprender y participar. Dicho de otro modo, los estudiantes parecen percibir de una manera más inclusiva la atención a la diversidad. Si bien estos resultados se obtienen a partir de un grupo delimitado de estudiantes, es decir, estudiantes participantes del PIE, similares conclusiones han obtenido otras investigaciones desarrolladas en el FONDECYT en el cual se enmarca este estudio. En este sentido, aspectos como la importancia asignada a los apoyos interpersonales (igualdad en términos de participación) y la necesidad de una mayor diversificación de formas y métodos de enseñanza (diferenciación en apoyos al aprendizaje), parecen ser elementos que comúnmente los estudiantes requieren, y no algo específico de los estudiantes del PIE.

Esto se torna relevante en la medida que permite sostener que escuchar a los estudiantes no sólo legitima su derecho a ser escuchados, sino que también aporta información valiosa con respecto a cómo dar respuesta a la diversidad desde perspectivas que se configuran a partir de lo que los mismos estudiantes necesitan para participar y aprender. En este sentido, tal como establecen Rudduck & Flutter (2007), el escuchar a los estudiantes permite tomar consciencia sobre aspectos que normalmente no son considerados, pero que sí tienen relevancia para ellos. Por consiguiente, la incorporación de sus voces resulta clave en términos de la implementación de procesos de mejora educativa en las escuelas, especialmente en el marco de la generación de escuelas inclusivas.

Los resultados obtenidos por el estudio, en suma, permiten generar dos principales conclusiones. Por un lado, éstos permiten sostener que las necesidades de apoyo al aprendizaje y la participación de los estudiantes no están siendo cubiertas, en la actualidad, por la oferta de apoyos que la escuela realiza. En este sentido, dichos apoyos no se

constituyen actualmente como apoyos reales, por tres motivos principales. En primer lugar, los estudiantes perciben apoyo sólo en algunas instancias y por medio de algunos profesionales, no existiendo una visión de apoyo generalizado por parte de la escuela. En segundo lugar, la escuela no comparte la responsabilidad de enseñar a todos los estudiantes, habiendo importantes descoordinaciones entre los profesionales de la educación, y existiendo una excesiva responsabilización de los profesionales de apoyo con respecto a la educación de los estudiantes de dicho programa. Asimismo, los apoyos que se diseñan e implementan con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, se abocan exclusivamente a instancias del PIE, dejando fuera a muchos otros estudiantes que requieren apoyo, aunque no reúnan los criterios diagnósticos que el Decreto 170 establece. En tercer lugar, no todas las necesidades de los estudiantes son satisfechas. En este sentido, el análisis de resultados sugiere no sólo que el ámbito de participación carece de apoyos organizados y planificados, sino que el apoyo al aprendizaje también presenta importantes falencias en lograr dar respuesta a la diversidad.

Estos aspectos en su conjunto, no sólo indican que los apoyos no se constituyen como apoyos reales en la escuela, sino que además permiten comprender que contribuyen a la generación de barreras para la inclusión educativa, al centrarse en la individualización o etiquetación de los estudiantes, la segregación y la des-responsabilización del aprendizaje y la participación de los estudiantes. En otras palabras, no existe la percepción de comunidad educativa que debe dar respuesta, en su conjunto, a las necesidades de apoyo de todos los estudiantes. Bajo este marco, no extraña que entre los estudiantes del PIE predomine la idea de que son diferentes desde una perspectiva negativa: es el reflejo mismo de las repercusiones que tiene el modelo de la integración escolar.

La segunda conclusión de este estudio, que se desprende de la primera, se refiere a la identificación de lo que sí funciona o lo que sí sería efectivo para apoyar la participación y aprendizaje de los estudiantes. Si bien el objetivo de este estudio no fue el identificar prácticas efectivas, el análisis de las necesidades que los estudiantes manifiestan, y en especial de aquellas no satisfechas, permiten generar ciertos lineamientos con respecto a cuáles son estas necesidades y cómo dar respuesta a ellas. En este sentido, el conocer dichas necesidades se constituye como una primera aproximación al diseño e implementación de apoyos que respondan a los requerimientos de apoyo al aprendizaje y participación de los

estudiantes. En otras palabras, el escuchar a los estudiantes con respecto a qué apoyos necesitan para aprender y participar es el primer paso para desarrollar escuelas más inclusivas.

Ahora bien, las implicaciones educativas que se pueden desprender de estos resultados, pueden articularse en dos niveles de acción: global y local. Así, en términos globales, los resultados pueden ser útiles para revisar y elaborar políticas públicas orientadas a definir los lineamientos procedimentales y legales para que las escuelas den respuesta a la diversidad. En este marco, por ejemplo, parece conveniente revisar las prácticas que se desprenden del Decreto 170 de manera que se alineen efectivamente con el objetivo que este marco legislativo persigue: “contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes” (Mineduc, 2010). En este sentido, a pesar del objetivo establecido en el decreto 170, las prácticas que se originan en las escuelas no están favoreciendo el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Por lo mismo, el alinear dichas prácticas con los requerimientos reales de los estudiantes permitirá no sólo un uso más efectivo y eficiente de los recursos públicos destinados a atender a la diversidad en las escuelas, sino también avanzar hacia escuelas más inclusivas.

Por otro lado, a nivel local, los resultados permiten que las escuelas reflexionen y definan cómo atender la diversidad, considerando su propio contexto. En este sentido, tal como establecen Tenorio (2005) y Echeita (2008), la generación de escuelas más inclusivas supone que cada comunidad defina inclusión en su propio contexto. Por consiguiente, y en concordancia con lo establecido anteriormente, la identificación de las necesidades que los estudiantes poseen en términos de apoyo al aprendizaje y participación, se constituye como un importante insumo para que la escuela determine en qué formas puede dar respuesta a dichas necesidades. Más aún, permite a la escuela, a largo plazo, reflexionar en torno a qué enseña, para qué enseña y cómo lograr que todos aprendan y participen, otorgando oportunidades a todos los estudiantes en este cometido. Sin embargo, esta reflexión no se limita a un punto determinado en el tiempo, sino que debe ser continuo y progresivo. En este marco, es igualmente importante que se continúe incorporando la perspectiva de los mismos

estudiantes, para efectos de ofrecer una educación que se adapte a sus características y necesidades, y por consiguiente, una educación que realmente los incluya.

En suma, la reflexión de cómo abordar la diversidad desde un marco inclusivo en ambos niveles de acción, permitirá ofrecer apoyos que den respuestas reales a las necesidades de aprendizaje y participación de los estudiantes, que se condicen en gran medida con lo que la inclusión educativa persigue. Recordando la estrecha relación que posee la inclusión educativa y la calidad en educación, es que el generar escuelas más inclusivas es una estrategia que permite, en palabras de Blanco (2006), que todos y cada uno de los estudiantes adquiera las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y poder desarrollar su proyecto de vida.

A pesar de las aportaciones que emanan de este estudio, existen ciertas limitaciones que precisan ser mencionadas. Si bien el estudio aminora, en parte, la deuda de escuchar a los estudiantes, no incorpora otras voces que pueden resultar igualmente importantes. En este sentido, no consideró la perspectiva que otros importantes actores de la comunidad educativa tienen con respecto a los apoyos, como profesores de asignatura, estudiantes no participantes del PIE, familias y directivos. Por otro lado, el estudio se orientó a un segmento concreto de estudiantes, abarcando desde quinto a octavo año básico, y por consiguiente, dejando de lado los demás niveles educativos.

En vista de los resultados obtenidos en el estudio, así como también considerando sus limitaciones, se sugiere que los futuros estudios desarrollados en ámbitos similares, se orienten a lo siguiente: a) incorporar la perspectiva de profesores de asignatura para obtener un panorama más completo con respecto a la oferta de apoyos al aprendizaje y participación; b) igualmente, incorporar las voces de otros actores de la comunidad educativa, como estudiantes, familias y directivos; c) abordar necesidades de apoyo al aprendizaje y participación en estudiantes que cursen otros niveles de enseñanza; d) indagar en necesidades de apoyo utilizando muestras más amplias y diversas socioculturalmente, para efectos de identificar necesidades transversales y comunes.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Integración educativa y prácticas eficaces en el aula*. Informe resumen. Retrieved from [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2012). *From exclusion to inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools*. Berkshire: CfBT.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000: Revista de formación del profesorado*, 5, 15 – 19.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2010). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima edición. Madrid: Alianza.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental (2004). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Décima edición. Madrid: Alianza.
- Bell, R., Illán, N. & Benito, J. (2010). Familia – Escuela – Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 3, 47 – 57.
- Blanco, R. (1999a). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 48. Santiago: OREALC/UNESCO.

- Blanco, R. (1999b). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 411 – 438). Madrid: Alianza.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 1 – 15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (3 Ed.). Santiago: LOM.
- Butterworth, J. Steere, D.E. & Whitney-Thomas, J. (1997). Using person centered planning to address personal quality of life. En R.L. Schalock (Ed.), *Quality of life: its application to persons with disabilities* (pp. 5 – 24). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM Ediciones.
- Carr, E., Horner, R.H., Turnbull, A., Marquis, J., McLaughlin, D., McAtee, M., Smith, C., Ryan, K., Ruef, M. & Doolabh, A. (2000). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: a research synthesis*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Cole, M. & Engelstrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 157 – 186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Eds) *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2.* (pp. 331-356). Madrid: Alianza
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar. La interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 415 – 436). Madrid: Alianza.
- Comisión de Expertos (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – UNESCO.
- Duk, C. & Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5, 11 – 12.
- Durán, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 95 – 109). Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 9 – 18.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 1, 31 – 61.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Gajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 15 – 23.
- Giangreco, M. (1990). Making related service decisions for students with severe disabilities: roles, criteria and authority. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 22 – 31.
- Giné, C. (1999). La evaluación psicopedagógica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 389 – 410). Madrid: Alianza.
- Giné, C. & Ruiz, R. (1999). Los servicios de apoyo psicopedagógico. En C. Monereo & I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gollop, M. (2010). Entrevistar a los niños: una perspectiva de investigación. En A. Smith, N. Taylor & M. Gollop (Coords.), *Escuchemos a los niños* (pp. 56 - 85). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J.L. (2007). *Aprendizaje cooperativo: metodología didáctica para la escuela inclusiva*. Madrid: La Salle.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula*. Madrid: GRAO.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 95 – 109). Barcelona: Horsori.

- Jamison, A. & Gilbert, L. (2010). La opinión de los niños en la comunidad y el gobierno. En A. Smith, N. Taylor & M. Gollop (Coords.), *Escuchemos a los niños* (pp. 295 – 340). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lledó, A. & Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Educación*, 8, 97 – 109.
- López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363.
- Marchesi, A. (1999). Los alumnos con escasa motivación para aprender. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 183 – 212). Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E., Onrubia, J. & Coll, C. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar. Dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 549 – 574). Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación (2009). *Decreto Ley N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Retrieved from Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2010). *Orientaciones para la implementación del Decreto N°170 en programas de integración escolar. Ley 20.201 – Decreto N° 170*. Retrieved from Ministerio de Educación:  
[http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/FORMULARIOS%20UNICOS/ORIENTACIONES\\_IMPLEMENTACION\\_DTO170\\_PIE.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/FORMULARIOS%20UNICOS/ORIENTACIONES_IMPLEMENTACION_DTO170_PIE.pdf)
- Montero, I. & Alonso, J. (2001). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 259 – 284). Madrid: Alianza.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Onrubia, J., Rochera, M.J. & Colomina, R. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 437 – 460). Madrid: Alianza.
- OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 1 – 21.
- Orwkis, E. & McLane, K. (1998). A curriculum every student can use: design principles for student access. *ERIC/OSEP Topical Brief*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11 – 29.

- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo I: Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Poy, R. & Blanco, A. (2009). Inclusión educativa y tecnologías de apoyo en discapacidad intelectual. *Bordón*, 4, 93 – 108.
- Puigdemívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva ante la diversidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Pujolás, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de innovación educativa*, 191, 38 – 41.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Roggof, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rollins, J. (2005). Tell me about it: drawing as a communication tool for children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 4, 203 – 221.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Saiz, M. (2009). El modelo educativo que queremos. En I. Macarulla & M. Saiz (Coords.), *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad* (pp. 9 – 34). Barcelona: GRAÓ.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 115 – 125.
- Sandoval, M., Simón, C. & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, s/n, 117 – 137.

- Sapon-Shevin, M., Ayres, B. & Duncan, J. (1994). Cooperative learning and inclusion. In J. Thousand, R. Villa & A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: a practical guide to empowering students and teachers* (pp. 45 – 58). Baltimore: Brookes.
- Silva, N. (2013). *Experiencias de inclusión y exclusión escolar desde el relato de jóvenes diagnosticados con déficit atencional*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional no publicada, Santiago, Universidad de Chile.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 822 – 831.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). La Teoría Fundamentada “Grounded Theory”: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, *Cuadernos Metodológicos*, 37.
- UNESCO (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO/MEC.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wehmeyer, M. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 30, 113 – 120.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45 – 67.
- Wehmeyer, M. & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3 – 12.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- York, J., Giangreco, M., Vandercook, T. & Macdonald, C. (1999). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. En S. Stainback & W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, pp. 119 – 134. Madrid: Narcea.

## 9. Anexos

### Anexo n°1

#### Consentimiento Informado de Entrevista Semi-estructurada Docentes

---

##### Información sobre el presente estudio

El propósito de este documento es confirmar su participación en la investigación "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración", desarrollada por académicos del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y financiada por FONDECYT.

Este estudio tiene como objetivo identificar factores facilitadores y obstaculizadores de los procesos de mejora de la inclusión educativa y la atención a la diversidad del alumnado en establecimientos educacionales del país.

La entrevista en la que Ud. participará busca conocer las actividades de apoyo que se desarrollan en la escuela, orientadas al aprendizaje y participación de los estudiantes pertenecientes al Proyecto de Integración Escolar. Para ello, se indagará en cómo se conceptualizan, diseñan e implementan dichos apoyos, en el marco del PIE.

La entrevista se realizará en la escuela en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. A cada participante se le realizará al menos una entrevista (aproximadamente de 1 ½ hrs. cada una). La información obtenida será de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación; garantizando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de quién ha emitido los juicios y opiniones; es decir no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación. El responsable por la custodia de la información recogida será el investigador responsable del Proyecto, Dr. Mauricio López Cruz, y el material quedará debidamente resguardado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

La participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida en cualquier momento la entrevista sostenida, sin mediar explicación de causa. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar al equipo de investigadores la no utilización de la información entregada, sin recibir perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a los entrevistadores o a la investigadora responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

Un informe con los resultados de este estudio le será entregado al Director de su escuela, durante el año siguiente al término de la investigación.



## CONSENTIMIENTO

Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de la entrevista que se me ha realizado para el proyecto FONDECYT N° 11110141 "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración". Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Participante

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Mauricio López Cruz  
Investigador Responsable  
mandrelopez@gmail.com  
Departamento de Psicología Universidad de Chile  
Ignacio Carrera Pinto 1045  
Fono: (2) 9787785

También puede comunicarse con el Comité de Ética que aprobó este estudio, dirigiéndose a:

Raúl Villarroel  
Presidente  
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades  
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano  
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago.  
comitedeetica@uchile.cl

Una copia de esta carta queda para el entrevistado

## Anexo n°2

### Consentimiento Informado para Apoderados de Alumnos que participan en Entrevistas en Profundidad

---

#### Información sobre el presente estudio

El propósito de este documento es confirmar la participación su hijo o hija (su representado) en la investigación "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración", desarrollada por académicos del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y financiada por FONDECYT.

Este estudio tiene como objetivo identificar factores facilitadores y obstaculizadores de los procesos de mejora de la inclusión educativa y la atención a la diversidad del alumnado en establecimientos educacionales del país.

La entrevista en la que participará su hijo o hija (su representado) busca que los alumnos del establecimiento comenten qué valoraciones tienen sobre el apoyo que actualmente se les brinda para que aprendan y participen, así como también qué necesidades poseen en relación a dichos apoyos.

La entrevista se realizará en la escuela, en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. La información obtenida serán de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación; garantizando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de quién ha emitido los juicios y opiniones; es decir no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación. El responsable por la custodia de la información recogida será el investigador responsable del Proyecto, Dr. Mauricio López Cruz, y el material quedará debidamente resguardado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

La participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida la participación de su hijo o hija (su representado) en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar al equipo de investigadores la no utilización de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Los participantes se comprometen a mantener la confidencialidad sobre los dichos de los demás participantes.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

Un informe escrito con los resultados de este estudio será entregado al Director de la escuela, durante el año siguiente al término de la investigación.

## CONSENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que mi hijo o hija (mi representado) ha aportado a través de su participación en la entrevista en profundidad para el proyecto FONDECYT N°11110141 "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración". Además señalo que mi hijo o hija (o representado) y yo hemos sido informados de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, mi hijo o hija (o representado), puede retirarse de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación en la entrevista en profundidad, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Apoderado (representante)

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Mauricio López Cruz  
Investigador Responsable  
mandrelopez@gmail.com  
Departamento de Psicología Universidad de Chile  
Ignacio Carrera Pinto 1045  
Fono: (2) 9787785

También puede comunicarse con el Comité de Ética que aprobó este estudio, dirigiéndose a:

Raúl Villarroel  
Presidente  
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades  
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano  
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago.  
comitedeetica@uchile.cl

Una copia de esta carta queda para el entrevistado

### Anexo n°3

#### Asentimiento de Alumnos que participan en Entrevistas en Profundidad

---

##### Información sobre el presente estudio

El propósito de este documento es confirmar tu participación en la investigación "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración", desarrollada por profesores del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y financiada por FONDECYT.

Este estudio tiene como objetivo conocer cómo valoran ustedes los apoyos que les entrega la escuela para que aprendan y participen, y qué necesidades tienen con respecto a estos apoyos. Por esto, te pedimos que participes es una entrevista en profundidad en la que podrás comentar tus vivencias y apreciaciones sobre este tema.

La entrevista se realizará en la escuela, en un espacio adecuado y cómodo para ello, y el audio será registrado mediante una grabadora digital. La información obtenida será de carácter confidencial, es decir, conocida sólo por el equipo de investigación y nunca se publicará o difundirá la identidad de las personas participantes. La información se utilizará con fines exclusivamente de investigación. El responsable por la custodia de la información recogida será el investigador responsable del Proyecto, Dr. Mauricio López Cruz, y el material quedará debidamente resguardado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

La participación es voluntaria. Además, podrás dejar de participar en cualquier momento durante la entrevista sin tener que dar explicaciones, como también podrás solicitar al equipo de investigadores la no utilización de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Los participantes se comprometen a mantener la confidencialidad sobre los dichos de los demás participantes y a no comentar públicamente lo que los compañeros han dicho durante la entrevista grupal.

En cualquier momento, podrás acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que tengas.

## ASENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de mi participación en la entrevista en profundidad para el proyecto FONDECYT N°11110141 "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración". Además señalo que he sido informado de los objetivos de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Participante

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Mauricio López Cruz  
Investigador Responsable  
mandrelopez@gmail.com  
Departamento de Psicología Universidad de Chile  
Ignacio Carrera Pinto 1045  
Fono: (2) 9787785

También puede comunicarse con el Comité de Ética que aprobó este estudio, dirigiéndose a:

Raúl Villarroel  
Presidente  
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades  
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano  
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago.  
comitedeetica@uchile.cl

Una copia de esta carta queda para el entrevistado