



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA

**LA INTEGRACIÓN DE DISCAPACITADOS EN LA FORMACIÓN
DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN
CON LA EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS AL INTERIOR DE LA ESCUELA.**

TESISTA:
ROBERTO SANTOS DONOSO TORO

DIRECTORA DE TESIS:
PROFESORA DINA ALARCÓN QUEZADA

SANTIAGO - CHILE
2004

A Carmen Marina, Roberto Ignacio y Sofia Magdalena.

AGRADECIMIENTOS

**Gracias a Dios por darme tan buenos maestros y
por todos aquellos que siempre han estado
presente.**

ÍNDICE

Tema	Página
Indice	1-2
Introducción	3-6
 Capitulo 1: El Problema y Objetivos	
1.1 Integración, Educación y Sociedad	7-12
1.2 Preguntas de investigación	12
1.3 Objetivos	13
1.3.1 Objetivo general	13
1.3.2 Objetivos específicos	13
 Capitulo 2 : Antecedentes Teórico Empíricos	
2.1 El concepto de Integración	14-17
2.2 La Integración en Chile	18-20
2.3 Integración e Inclusión en Chile:	
La Discusión pendiente	21-28
2.4 Clasificación de Discapacidades	28-31
Utilizada en Chile	
2.5 Opciones de Integración Escolar en Chile	32-34
2.6 Nivel de Formación en Integración	35-42

Capítulo 3: Diseño de la Investigación

3.1 Tipo de estudio	43
3.2 Sujetos de la Investigación	43
3.3 Técnicas utilizadas	44
3.4 Credibilidad de la Investigación	47

C A P Í T U L O 4: Los Datos y sus Resultados

4.1 Recolección de datos	48
4.2 Análisis de los datos	49
4.3 Descripción de los datos obtenidos a través del cuestionario	50-61
4.4 Matrices de datos obtenidas de las observaciones	62-67
4.5 El Discurso de los Profesores	68-79

C A P Í T U L O 5: Conclusiones	80-88
--	--------------

Fuentes bibliográficas y Referencias	89-92
---	--------------

Anexos

INTRODUCCIÓN

Modernidad o Postmodernidad, la globalización se ha hecho presente, transformando culturas, modos de pensar, sociedades etc. La sociedad Chilena no está ajena a estas continuas transformaciones y desafíos, hoy día nuestro país vive un proceso de profundos cambios, y con ello la educación de las nuevas generaciones enfrenta grandes retos relacionados con la igualdad de oportunidades, hoy más que nunca se debe proporcionar una atención educativa que considere la diversidad que presentan los educandos.

Nuestro país consciente de esta situación, y atendiendo las demandas de la diversidad, ha desarrollado paulatinamente esfuerzos en esta línea, considerando con especial atención el llamado de los denominados “discapacitados” que siendo un segmento importante de nuestra población han debido enfrentar en conjunto con otros segmentos de la población situaciones de rechazo y discriminación en diversas esferas de lo social.

Este es el contexto en el que se han incubado las transformaciones vigentes en el campo político-educacional, que manifiestan un importante respaldo a la integración de alumnos con discapacidad al sistema escolar.

Pese a ello y a que en nuestro país existe una ley sobre el tema en cuestión y a que el Ministerio de Educación (Mineduc) ha dictado reglamentos específicos para facilitar la puesta en práctica de dicha norma, el escenario que enfrentan las personas con algún tipo de discapacidad que se integran o aspiran llegar a la Educación Básica, Media y Superior es muy incierto, así como también lo es el destino de las iniciativas que se emprenden en esta línea de acción y el rol de quienes participan de ellas.

Para poner en marcha estrategias y mecanismos que permitan insertar efectivamente estos principios en la realidad educativa escolar, es necesario aunar fuerzas provenientes de todos los sectores del país. Sólo así el desarrollo de la integración plena de esta categoría de personas dejará de ser una promesa incumplida.

La situación actual de la integración de alumnos discapacitados en nuestro país, demanda cada día estudios e investigaciones que posibiliten dilucidar aspectos que forman parte de esta problemática.

La presente tesis no pretende dar una solución definitiva ni un modelo de discusión acabado, constituye una primera

aproximación sobre uno de los ejes que cruzan el problema de la integración de discapacitados en nuestro país, cual es el nivel de formación de los profesores en el área y la relación posible con la ejecución de actividades integradoras.

El informe está organizado por capítulos, el primer capítulo que lleva por título el problema y objetivos, enuncia antecedentes generales respecto de la integración de discapacitados y concluye con la formulación de preguntas de investigación y objetivos de la presente tesis. El segundo capítulo, focaliza la discusión sobre temas como el concepto de integración, alguna de las direcciones que ha tenido su desarrollo y la discusión teórica práctica que persiste sobre este mismo, además del otro tema nuclear de la presente tesis que es la formación de profesores y algunas de sus aristas. El tercer capítulo, diseño y metodología de la investigación define el tipo de estudio, señala técnicas utilizadas para la recolección de datos, así como momentos de formulación y aplicación de cada paso y etapa de la investigación. En el cuarto y último capítulo se presentan los datos y la descripción e interpretación de los resultados. Finalmente se presentan algunas breves conclusiones. En la sección anexos, el lector podrá encontrar fragmentos de textos y datos representativos de la información recogida en la presente tesis.

A modo de confesión señalo que las expectativas previas a la realización de la investigación que orientan las acciones indagativas de esta, y que pretendían encontrar, detectar, caracterizar relaciones entre nivel de formación de los profesores y ejecución de acciones educativas integradoras, se sustentaban en la hasta ahora firme creencia del autor, de que no sólo el actual contexto de desarrollo mundial, obliga a perfilar una nueva estructura de sociedad chilena, marcada por la globalización, la técnica y el conocimiento, sino que es la formación específica en una disciplina, en este caso la docente, la que determina el éxito o fracaso de cualquier sistema de prácticas.

CAPITULO 1: EL PROBLEMA Y OBJETIVOS

1.1 INTEGRACIÓN, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Si el hombre es un ser eminentemente social, como ya lo señalara Aristóteles hace miles de años, la idea de la integración social siempre ha existido. Considerando como referente epistemológico construcciones filosóficas como esta, surge la apreciación de que la integración escolar, hoy día, debe situarse en un cuadro amplio, generando con ello múltiples implicancias y tareas educativas. Esta base filosófica y antropológica, de algún modo, se constituye en uno de los fundamentos del ideario de la pedagogía, y nos conmina a asumir que cada persona tiene el derecho de participar en la promoción plena de sus capacidades en sociedad.

Esta situación ya consagrada como un derecho internacional, es un derecho que quizá hasta ahora no se ha establecido o cumplido en todo el mundo, pero que considerando todos los cambios ocurridos en esta materia en los últimos 25 años a nivel mundial, ha ido creando un escenario fértil y propicio para la discusión y búsqueda de soluciones al problema.

La declaración universal de derechos humanos de 1948, señala

que todos los niños tienen derecho a la educación. Este derecho renovado en la conferencia mundial sobre educación para todos del año 1990 (Jomtiem) cobra inusitada fuerza con la publicación de las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad(ONU,1993).

Este derecho recogido también en la declaración de Salamanca(1994), concluye a través de esta, que : *“todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación”*(pág 8).

Estos antecedentes se ven reforzados con la realización del foro de educación para todos en las Américas llevado a cabo en Santo Domingo en febrero del año 2000, donde muchos países incluyendo Chile, asumen el compromiso de reconocer la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes para dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas de los alumnos, es decir conciente o inconscientemente abren espacios para el nuevo enfoque de inclusión educativa, que en conjunto con la integración escolar, constituyen no solo una fuente rica de debate y discusión de carácter conceptual y teórico, sino una prioridad y un desafío para el Sistema Educativo Chileno.

Además el marco de acción de Dakar, surgido del recientemente realizado foro mundial sobre la educación, efectuado en Senegal

durante el año 2002, destaca el compromiso no sólo con la diversidad y heterogeneidad, sino también con la flexibilidad para dar respuestas a las necesidades educativas especiales incluyendo consideraciones para la educación inclusiva.

El conjunto de estos antecedentes se ven refrendados en nuestro país por nuestra constitución política del Estado, la ley orgánica constitucional de enseñanza(LOCE) y la ley de integración social de Discapacitados del año 1994. Los tratados y normas anteriormente mencionados evidencian una de las primeras situaciones señaladas por el presente proyecto, el que destaca que aun cuando los esfuerzos políticos exhibidos en los últimos años a favor de esta línea de acción son impresionantes, todavía hay muchas tareas por realizar.

Sabemos que una sociedad como la chilena, adquiere con el paso del tiempo una estructura cada vez más plural y diversa, presentándole así a la educación grandes desafíos relacionados con la igualdad de oportunidades para el desarrollo personal, a través del acceso a los diferentes niveles educativos. Hoy más que nunca se debe proporcionar una atención educativa que considere la diversidad que presentan los educandos, no sólo por su estructura personal, sino teniendo en cuenta el medio sociocultural y económico del que proceden o en el que se desenvuelven.

La atención a las demandas educativas de la creciente y cada vez más amplia y compleja realidad social es una constante preocupación que está presente y forma parte al interior de la agenda de la actual Reforma educativa. La puesta en marcha de estrategias y mecanismos que permitan insertar estos principios en la realidad educativa escolar exige un esfuerzo de todos los sectores del país. El desarrollo de la integración de alumnos discapacitados en nuestro país necesita estudios e investigaciones que posibiliten el conocimiento y caracterización de la diversidad educativa en los distintos espacios geográficos, niveles y modalidades educativas que se reconocen actualmente, permitiendo dilucidar aspectos que forman parte de esta problemática.

Si bien en nuestro país la normativa vigente ha supuesto un importante respaldo a la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales al sistema escolar, esta aún es una tarea pendiente, el escenario que enfrentan las personas con algún tipo de discapacidad que aspiran a llegar a la Educación Básica, Media y Superior es muy incierta.

No existen criterios claros y definidos en los centros de estudio estatales y privados sobre qué puede estudiar un discapacitado, qué tipo de minusválidos pueden acceder a la

educación como tampoco el número total de personas con discapacidad que se encuentra en cada nivel de enseñanza, ni el número de discapacitados que puede acceder a una alternativa de integración viable y efectiva. Además, aún persisten prácticas de discriminación, y junto a esto los estudios realizados en este campo aún son incipientes.

Según un estudio encargado por Fonadis (Fondo Nacional de la Discapacidad) a SELENE, Centro de Desarrollo humano, en el año 2000, existen entre los miembros de la comunidad educativa diferentes niveles de información y formación en integración y discapacidad. Es así como en el proceso de integración hay quienes se basan en la concepción de autonomía y autodeterminación, mientras que en otros su principal motivación para actuar es el modelo de la rehabilitación. Esta diferencia según se señala en dicho estudio, responde al desarrollo de experiencias en las que se ha generado un cúmulo de conocimientos sobre el tema, y por otro lado al marcado centralismo existente aún en nuestro país, que se ve reflejado en el caso de la región Metropolitana en el acceso privilegiado a la información y la capacitación en la materia que tiene la Región.

Dicho estudio señala además, que la integración ha comenzado, por diferentes razones: en el caso de la X región,

por ejemplo, señala que surgió porque los niños con discapacidad estaban en escuelas básicas sin apoyo a lo que se sumaba el hecho de que no habían escuelas especiales. No obstante, en la I Región y la Región Metropolitana, la integración emerge con mayor fuerza después de haber sido promulgada la Ley de Integración Social para las Personas con Discapacidad el año 1994. En estos dos últimos casos la motivación inicial surgiría de acuerdo al estudio señalado, de las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación.

A partir de estos antecedentes surgen las siguientes interrogantes:

1.2 . PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuál es la formación en integración de discapacitados que tienen los profesores de educación básica?

2. ¿Cuáles son los niveles de formación en integración de discapacitados alcanzados por los profesores que trabajan en los proyectos de integración escolar ?

3. ¿Qué incidencia tienen dichos niveles de formación en la ejecución de las diferentes acciones educativas inclusivas de alumnos con discapacidad, al interior de escuelas básicas de la comuna de la Florida?

1.3 OBJETIVOS :

1.3.1 OBJETIVO GENERAL:

Establecer si la ejecución de acciones educativas inclusivas al interior de la escuela básica, se relaciona con la formación en integración y los niveles de esta alcanzados por los profesores que trabajan en los proyectos de integración.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Detectar los diferentes niveles de formación en integración de alumnos con necesidades educativas especiales que tienen los profesores que trabajan en los proyectos de integración en la comuna de La Florida
- Detectar las acciones educativas integradoras de alumnos con necesidades educativas especiales, realizadas por los profesores al interior de las escuelas que aplican proyectos de integración en la comuna de La Florida.
- Caracterizar las acciones educativas integradoras o inclusivas de alumnos con necesidades educativas especiales, realizadas por los profesores al interior de estas escuelas según su tipo.
- Relacionar la ejecución de acciones educativas integradoras realizadas al interior de estas escuelas con los niveles de formación en integración escolar de discapacitados que tienen los profesores que se desempeñan en los proyectos de integración en la comuna de La Florida.

CAPITULO 2: ANTECEDENTES TEÓRICO EMPÍRICOS

Durante el segundo semestre 2002 y primer semestre 2003, se llevaron a cabo variadas entrevistas con autoridades en el tema a nivel del Ministerio de Educación y organizaciones, participación de seminarios, conversaciones con apoderados de alumnos integrados, visitas informales a establecimientos integradores, entrevistas y visitas a planteles universitarios, con el objeto de generar un cúmulo de conocimientos que sirvieran de base para conducir las acciones indagativas de la presente tesis.

En este lapso de tiempo, se fue desarrollando un modelo Teórico-Empírico que sirvió de referencia a las acciones indagativas de la presente Tesis. Esto se logró mediante las sucesivas consultas a expertos, análisis documental, revisión y análisis bibliográfico.

2.1 EL CONCEPTO DE INTEGRACIÓN

Una de las primeras actividades, dentro de las múltiples tareas por llevar a cabo, es el desarrollar nuestra capacidad como país, de reflexionar sobre la experiencia observada y sistematizar la propia. En este sentido, al observar con atención la situación internacional con respecto a la

integración, en primera instancia veremos que inicialmente hay diferencias en las definiciones. Mientras a nivel mundial, existen autores que plantean que la integración se ha venido comprendiendo como colocación o educación, autores como Pijl y Meijer, citados por Mel Ainscow en su texto “Necesidades Especiales en el Aula” del año 1995, utilizan el término en un sentido colectivo, para así definir como integración a “ todos los intentos de evitar una educación segregada y aislada de los alumnos con discapacidades”(pág. 45) pero a su vez marcan distinciones entre conceptos de integración social y curricular.

En los últimos años, es posible apreciar cambios muy significativos con relación al concepto de integración por el de inclusión, según señalan expertos en la materia, por varias razones. En primer lugar, señalan Stainback y Stainback, en su libro “Aulas Inclusivas” (1999) “el concepto de inclusión comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de barrio y no sólo colocarlos en clases normales”(pág. 21). Otra de las razones por las que se estaría abandonando el término integración es porque este mismo concepto según el propio Stainback: *“supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido”*. (pág.21) Es en este sentido que el objetivo primordial anidado en la idea de la inclusión es no dejar a

nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como el social. Dando paso así a la construcción de un sistema de atención escolar inclusivo, que se estructure para satisfacer las necesidades de cada persona.

Ahora bien, en nuestro país, se ha definido la integración de diversas maneras, según Valladares en su “texto de apoyo para un proceso de integración educativa” (2000) se pueden sistematizar algunos conceptos que comúnmente se presentan con relación al tema en discusión, estos conceptos serían:

- a) Concepto de integración social: entendiéndolo por ésta, a juicio de M. Valladares, al “proceso que vive toda persona al desempeñar roles y funciones que se esperan de ella, en los distintos sectores en que está organizada una sociedad”. (pág. 7)
- b) El concepto de integración escolar, señalado por la misma autora, como el “proceso que posibilita a la persona con necesidades educativas especiales desarrollar su vida escolar en establecimientos regulares de enseñanza, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales”. (Ibíd.)
- c) Un concepto de inclusión educativa, que como concepto, de acuerdo a lo expresado por dicha autora, busca

“reivindicar el propósito fundamental de la educación única sin separarla”(Ibíd.).

Actualmente el Ministerio de Educación de nuestro país, Mineduc, luego de un arduo trabajo en el área, define la integración señalando en su documento Proyectos de Integración Escolar, Orientaciones 2002, como un “proceso continuo y dinámico, que posibilita a las personas con necesidades educativas especiales participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistidas con recursos y apoyos especializados en los casos en que sea necesario”(pág. 4).

Por lo tanto, como vemos, la disputa por la claridad conceptual expresada incluso internacionalmente con relación al tema en discusión, es algo que en nuestro país, en algún grado, se constituye como uno de los posibles factores que explican a primera vista la materialización que ha tenido la integración de discapacitados al sistema de educación general básico, a través de iniciativas concretas en el ámbito de lo político y lo práctico,

2.2 LA INTEGRACIÓN EN CHILE

Desde el año 1990, con la promulgación del decreto n° 490 del Ministerio de Educación(Mineduc) y con la promulgación de la ley de integración social de las personas con discapacidad, ley N°19.284 del año 1994, en Chile se ha dado inicio a un proceso cada vez más masivo de integración de discapacitados a la Educación regular. Sin embargo, a pesar de estos significativos cambios a nivel legislativo, nuestro país no ha logrado desarrollar o implementar la integración de los alumnos con discapacidad, en las escuelas básicas de forma generalizada. Es decir, si bien se ha iniciado un proceso de integración de alumnos con discapacidad a la educación regular, este ha tenido un carácter paulatino, señalando con esto que las normativas jurídicas no han producido , necesariamente, modificaciones relevantes en la práctica pedagógica de las Escuelas de Educación general Básica, con respecto a la Integración de discapacitados.

Por lo tanto, por un lado debemos asumir que la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en nuestro país, no es un tema que pueda resolverse a través de formulaciones legales solamente y por otro, que vistos los antecedentes, la integración de esta categoría de personas debe constituirse en un objetivo abordable desde todas las perspectivas posibles, no sólo las que tienen relación con el

sistema Educativo, sino también con el conjunto de la sociedad, para contribuir así a un resultado global.

Pues bien, si damos una mirada sucinta a lo que han sido las políticas regionales y nacionales en materia de discapacidad, podemos apreciar que estas se han enmarcado muchas veces en la prestación de servicios médicos y sociales con el objeto de reducir las limitaciones funcionales y aumentar el grado de autonomía personal. Desconociendo quizá , o no poniendo fuerte énfasis en que una política de igualdad de oportunidades debiera incluir no sólo elementos de accesibilidad, sino de educación, empleo, seguridad social, participación etc.

Si bien al analizar la política nacional en materia de integración de discapacitados, es preciso tener en cuenta el contexto propio de ella. El reto que surge y se plantea al realizar el análisis para esta perspectiva, consiste en desarrollar un modelo común que permita definir contextos regionales, estableciendo conexiones que permitan minimizar las notables disparidades que existen en la formulación de programas y políticas entre una región y otra, y que además permita al sistema educativo chileno en su conjunto, crear opciones para enfrentar de mejor manera las cuestiones fundamentales a la hora de hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades

Esto quiere decir que nuestro país debe seguir sus propias pautas al momento de crear y poner en práctica programas y servicios dirigidos a las personas con discapacidad, desarrollando una idea clara de la política sobre discapacidad a escala nacional y regional. Sólo así podrá mejorarse el intercambio de información, experiencia y especialización en materia de estrategias y políticas más eficaces que cautelen efectivamente la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Para responder a las declaraciones hechas desde esta perspectiva, es necesario dejar en claro que la integración de discapacitados, como filosofía, resulta beneficiosa también para el grupo de niños de la escuela común y para la sociedad, ya que, como diría Delors en su informe presentado ante la UNESCO en 1996, permite a los niños educarse en valores de tolerancia y respeto a las diferencias, de esta manera se crea una educación más democrática.

Como hemos podido apreciar hasta el momento, el desarrollo de la presente investigación está matizado, por muy disímiles comprensiones y construcciones conceptuales sobre la materia, tanto a nivel internacional como nacional, por ende es conveniente desarrollar a manera de ejercicio, un intento de esclarecer la situación conceptual de nuestro país, en la actualidad. Esta tarea nos conducirá a aclarar nuestra

tarea educativa y con ello el concepto integración usado en la presente investigación.

2.3 INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN CHILE: LA DISCUSIÓN PENDIENTE

Si aceptamos la idea de que la cultura se aproxima bastante a lo que plantean algunos autores señalando como esta a “la totalidad de todas las creencias y producciones del hombre durante la historia de la humanidad”. La pregunta por la integración se debe enmarcar también en un diálogo cultural, ya que no nos es posible aislar al ser humano de la cultura que lo rodea, de sus distintas dimensiones como por ejemplo: el arte, la tecnología, la política, la religión, las ciencias, las instituciones de vida social. Todas estas dimensiones amplían la relación entre el hombre que participa de una cultura, aprovechando las creaciones culturales simbólicas o materiales, y lo posiciona en la creación del proceso cultural, siendo parte íntegra de la cultura.

Apoyando este punto de vista, una segunda lectura nos dice que el derecho a la educación de todos y cada uno de los niños y niñas con discapacidad, se encuentra consagrado no sólo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño, Declaración de

Jomtiem o Salamanca, sino que se encuentra legitimado en esta dialéctica, fruto de la relación individuo-sociedad.

De esta manera la pedagogía se hace implícita o explícitamente intercultural e integradora, ya que de alguna manera considera dentro de sus principales objetivos el que un sujeto pueda vivir su propia cultura dentro de otra cultura, tratando de que exista un intercambio permanente. En este marco de relaciones teóricas y prácticas, han emergido a nivel internacional e incluso de nuestro propio país, ciertas aproximaciones a lo que hoy día se conoce como el concepto de las escuelas inclusivas, y que comienza a sonar cada día con más fuerza.

Son muchos los informes y autores, que coinciden en que para nuestro país uno de los grandes retos o tareas pendientes del sistema educativo es entregar una educación de calidad y distribuirla de manera equitativa a todos sus ciudadanos. La calidad y equidad impulsadas por la reforma educativa en marcha, no significan otra cosa que avanzar hacia un sistema educativo que proporcione recursos humanos, materiales y financieros para que los alumnos que se encuentran en desventaja, cuenten con las ayudas necesarias para acceder a la educación. Y acceder a la educación para los niños con algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial, supone garantizar el derecho a formar parte de las actividades escolares, sin perder de vista sus necesidades específicas. Según lo señalado por Rosa

Blanco, en su texto “Hacia una Escuela Inclusiva”(2000) el concepto de Escuela inclusiva “implica modificaciones sustanciales en la práctica educativa, pues se debe implementar una pedagogía centrada en el educando, para dar una respuesta adecuada a las necesidades individuales de todos los niños incluidos aquellos que presentan una discapacidad grave, avanzando así desde escuelas inclusivas hacia sociedades inclusivas”(pág. 15)

La educación inclusiva, según señala Blanco, “implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad” (pág.16) siendo la atención a la diversidad una responsabilidad de la educación común porque las diferencias, dice la autora, “son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje”(pág.16)

Por lo tanto si consideramos este planteamiento, el concepto de integración escolar para discapacitados, utilizado en nuestro país, queda sumido en una categoría conceptual más amplia, que es la de educación inclusiva, ya que no se trataría sólo de lograr acceso y participación de discapacitados a la educación común, sino de transformar sustancialmente la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuestas a la diversidad.

Es decir, el enfoque de la educación inclusiva busca no sólo incluir a los alumnos en alguna actividad en la escuela, sino impulsar o propiciar transformaciones estructurales que apoyen esta línea de acción.

Estos aspectos mencionados brevemente evidencian que la integración de discapacitados a la escuela básica, bajo un prisma de educación inclusiva es una labor de grandes y múltiples complejidades, que no solo se muestra como una tarea múltiple, sino que a la vez de contener muchos puntos positivos, conlleva asimismo el importante riesgo del fracaso. Ya que debemos atrevernos a reconocer en este sentido, que la integración de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad es una situación relativamente nueva en nuestro país.

Lo importante es que a partir del dictamen de ciertas normativas a nivel mundial, latinoamericano y de nuestro propio país, la integración escolar de discapacitados comienza a percibirse como un desafío importante a la hora de medir la salud de nuestro sistema educativo.

Esto porque a la aprobación de ciertas normas en Chile, como el decreto n° 490/90, la ley 19.284, el decreto supremo n° 1/98, que crean un escenario más favorable para esta línea de acción, se debe sumar la política de mejoramiento de la calidad de la educación con equidad impulsada por la

reforma educativa y es en este marco de acción que tenemos la posibilidad de apreciar un número cada vez mayor de proyectos de integración en las escuelas básicas regulares, que son la forma empírica de contrastar la idea de la integración; de hecho los datos del informe de establecimientos educacionales con proyectos de integración escolar elaborado por el ministerio de educación actualizados a abril del 2002, señalan que el número de establecimientos educacionales de la región metropolitana con proyectos de integración llega a 117. Lo que comparado con épocas anteriores ya es un avance.

Por otro lado, aún cuando los informes o estudios y evaluaciones sobre el cómo se está desarrollando el proceso de integración escolar de discapacitados en nuestro país y de los resultados que se están obteniendo, son insuficientes, persiste la clara idea de que las escuelas de Educación General Básica en su conjunto, no han transformado ni adecuado su estructura curricular y prácticas pedagógicas habituales. Lo que afectaría no sólo a los alumnos con discapacidad, sino también a juicio de los expertos, a aquellos miles de alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial manifestada al interior de sus escuelas, probablemente debido a múltiples factores.

Ahora bien, antecedentes como estos también impulsan a cuestionar la posición del concepto de inclusión educativa, ya

que más que una nueva posición, parece que el obligar al sistema educativo en su conjunto a transformarse para dar respuestas de calidad a la diversidad de los educandos en forma equitativa, se asemeja más al primer paso de un proceso de integración pleno.

Pudiendo agregar a esto que existen muchos niños incluidos en escuelas básicas en condiciones poco apropiadas y con oportunidades muy limitadas de interacción social con sus pares sin discapacidad o existen otros casos donde se pretende integrar a la fuerza. Despreocupándose por cierto, de crear modificaciones en la escuela, delegando la responsabilidad del proceso de integración sólo a la discapacidad de un alumno, y no considerando por ejemplo la realidad socio cultural compartida por muchos alumnos con y sin discapacidad. Pero a la vez abriendo espacios a un nivel macro dentro de lo que será un proceso de integración social pleno.

A su vez, son muchas las situaciones que se vinculan a la integración que se explican en alguna medida por la concepción paradigmática de la educación especial de nuestro país, que como sistema educacional paralelo, fuertemente se ha instalado en nuestro país, y cuyas principales ideas y parámetros de acción se generan a partir de directrices basadas conceptualmente en la rehabilitación y

prestación de servicios. contribuyendo de esta manera a impedir por ejemplo, que la integración se haya generalizado a todo el sistema educativo, aún cuando el derecho a la integración escolar, amparado en la legislación vigente, dice que cada niño puede asistir a la escuela según sus propias capacidades intelectuales, sensoriales y sociales.

La escuela, por tanto, siendo una institución del Estado y teniendo como deber disponer de distintas secciones para la capacitación y la educación de los menores, aunque se trate de individuos con trastornos o limitaciones. ha sido incapaz de dar respuestas satisfactorias a situaciones como esta; ya que es y será por mucho la tarea del sistema educativo, defender la dignidad de las personas con discapacidad o sin ella para permitirles realizar su derecho a la educación.

Si bien la integración escolar aún es un tema incipientemente desarrollado en nuestro país, también es necesario aclarar, que aún cuando el enfoque de educación inclusiva tiende cada vez más a ser parte de una práctica generalizada con la reafirmación de los derechos de todos los niños y jóvenes, tampoco es menos cierto que existe un número importante de personas, que a causa de una discapacidad severa o profunda necesitan ser atendidos por instituciones que disponen de metodologías y atenciones especializadas, debido a la enorme complejidad y requerimientos permanentes de estas personas; requerimientos que en

última instancia tienen una mayor posibilidad de ser atendidos eficientemente desde la organización de las escuelas especiales o instituciones afines.

Aún así, hoy día en nuestro país se insiste en la idea de la integración, presentando esta en la actualidad distintos niveles que se orientan a la participación general o total de las actividades académicas, extraprogramáticas y regulares, y en otras oportunidades a la participación parcial en actividades sociales como juegos y eventos especiales, o en un porcentaje de los planes y programas exigidos. Quedando la evaluación de cada nivel de integración sujeto a múltiples variables como el conjunto de profesionales, apoyo y compromiso de la familia y tipo de discapacidad y alumno. Lo importante es tener en cuenta que un proceso real de integración escolar contempla la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el máximo de actividades escolares comunes a todos los estudiantes del nivel que le corresponda, incorporando las mencionadas condiciones del entorno y curriculares que se requieran.

2.4 CLASIFICACIÓN DE DISCAPACIDADES UTILIZADA EN CHILE

Convenientemente para la presente investigación, se consideran como sinónimos las expresiones Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y /o alumnos con algún

tipo de discapacidad, estas últimas serán descritas brevemente a continuación

Para los efectos del estudio, se utilizará la clasificación internacional de discapacidades que emplea como criterio los tipos de deficiencia que puede generar una discapacidad, ya sea mental, física, sensorial o global.

Con el propósito de lograr identificar en forma más específica los diferentes tipos de discapacidad, la clasificación empleada fue desarrollada considerando las categorizaciones utilizadas por el CENSO de 1992 y por la encuesta CASEN de 1996, permitiendo identificar de mejor manera las prevalencias de combinaciones de discapacidad que se producen al interior de cada uno de los grandes grupos de discapacidad definidos. La clasificación señala que los diferentes tipos de discapacidad que se definen, fueron adaptados de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y minusvalías de la Organización Mundial de la Salud, OMS, 1980, para la caracterización de la población con discapacidad diagnosticada por las comisiones de medicina preventiva e invalidez en Chile, cuyo informe aparece publicado en septiembre de 1999.

DISCAPACIDAD MENTAL: Comprende a la persona que presenta un funcionamiento intelectual en los test de medición por debajo del promedio definido como normal, que

tiene dificultades graves para reconocer personas u objetos, comprender situaciones de la vida diaria, estudiar, trabajar, y evitar riesgos que pongan en peligro su vida.

DISCAPACIDAD PSÍQUICA: Considera a la persona que presenta dificultades graves para relacionarse con los demás o que es incapaz de participar en la vida colectiva por problemas de depresión o automarginación debido a una causa psíquica.

DISCAPACIDAD SENSORIAL: En esta categoría se consideran a las personas que manifiestan una discapacidad para oír, para hablar o para ver.

DISCAPACIDAD PARA OÍR: Incluye a la persona que presenta problema de audición, total o parcial en uno o en los dos oídos.

DISCAPACIDAD PARA HABLAR: Considera a la persona que se encuentra privada de la capacidad de hacerse entender mediante el lenguaje oral.

DISCAPACIDAD PARA VER: Considera a la persona que presenta problemas de visión total o parcial, en uno o en los dos ojos.

DISCAPACIDAD FÍSICA: Comprende a la persona que presenta problemas de destreza o movilidad en sus miembros que le impiden el uso de algunos elementos básicos de la vida diaria, debido a la falta de uno de ellos o a su mal funcionamiento por causa de una deficiencia.

DISCAPACIDAD GLOBAL: En esta categoría se considera a la persona que presenta tres o más de las discapacidades definidas anteriormente.

2.5 OPCIONES DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE

Para apoyar las distintas opciones de integración escolar se han creado ya en el ámbito de la educación regular instancias como el Aula y/o Centro de recursos, que tiene como objetivo apoyar no sólo el proceso de integración educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela, sino que también contempla aportes de tipo técnico y material hacia profesores, familia y comunidad escolar en general.

Según lo expresado mediante el decreto 01/1998, las opciones de integración escolar para discapacitados, avaladas por los equipos de profesionales del Ministerio de Educación, se insertan dentro una estrategia definida como Proyecto de Integración Escolar, que no sólo materializa la idea de la integración escolar, aunque sea mínimamente en una lógica de educación inclusiva, sino que otorga a los alumnos con necesidades educativas especiales, distintas alternativas según sea el desarrollo en mayor o menor medida que esté presente en los distintos sectores y subsectores de aprendizaje , generándoles así la posibilidad de:

- a. Asistir a todas las actividades del curso común y recibir atención de los profesionales especialistas docentes o no docentes en el Aula de recursos en forma complementaria.

- b. Asistir a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores de aprendizaje en que necesite de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el aula de recursos.

- c. Asistir en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pudiendo existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.

- d. Asistir a todas las actividades en el aula de recursos y compartir con los alumnos del establecimiento común *en* recreos, actos y ceremonias oficiales de él o la localidad, y en actividades extraescolares en general. Representa esta última una opción de integración física o funcional

Actualmente al interior de los establecimientos de educación común, existen algunas alternativas de apoyo que se recomienda debiesen orientar sus funciones en favor de los procesos de integración escolar, esto hace referencia a los actuales grupos diferenciales, que disponen de importantes recursos didácticos y de profesores diferenciales en trastornos del aprendizaje y que pueden reorientar su metodología hacia un apoyo directo al profesor de aula o

docentes de asignaturas, contribuyendo así a enriquecer el camino de la formación de los profesores, al decir de Ainscow “permitiendo a estos aprovechar las buenas prácticas y las habilidades ya existentes en las escuelas básicas” apoyando el mejoramiento pedagógico desde la escuela, creando para tales efectos talleres, guías, ejemplos, espacios de reunión etc.

2.6 NIVEL DE FORMACIÓN EN INTEGRACIÓN

Si el ideario tradicional de la integración conlleva la necesidad de adaptar a los alumnos excluidos a la normalidad existente, aún bajo el emergente prisma de la enseñanza inclusiva, esta responsabilidad recaería en gran medida sobre el personal de la escuela que es quien debe preparar una situación de enseñanza-aprendizaje que satisfaga las necesidades de todos los alumnos.

Así el concepto de "integración escolar" emergente en la lógica de la educación inclusiva, plantea un desafío importante no sólo a la estructura del sistema educativo sino que también a la formación de los docentes, y este no es otro que el hecho de garantizar a través de la formación de profesores, que cada niño será aceptado por estos y por todos los que se ocupan de su escolarización. Esta formación de los maestros para la integración o inclusión, debe constituirse por la capacitación metodológica y pedagógica, pero así mismo de la formación de la actitud educativa. Es decir, se trata de una formación amplia de los que trabajan en el campo escolar, una formación que responde a un proceso en permanente cambio.

Considerando que el modelo de la integración educativa de discapacitados, parcial o mínimamente instalado en nuestro país, lentamente impulsa una categoría conceptual distinta,

que es la de escuelas inclusivas “los docentes deben estar íntimamente involucrados en los diversos pasos del proceso para mejorar sus prácticas”(Fullan,1991 citado en Porter 1997). Ahora bien, si los profesores son reconocidos como un factor decisivo en la implementación de la integración de discapacitados en el aula, se requiere que sus habilidades o conocimientos se refinen y desarrollen continuamente. Este mejoramiento debe apoyarse en la escuela y estar dirigido hacia el mejoramiento de la resolución de problemas del profesor enmarcado en la lógica de la continua reconceptualización de lo que son las necesidades educativas especiales en el aula.

En este sentido, los modelos y tendencias de formación del profesorado predominantes en el escenario mundial y especialmente en el contexto latinoamericano, proporcionan ciertas pistas para responder a cuestionamientos claves y nutren con sentidos muy distintos las diversas estrategias tendientes a la formación docente.

Junto a ellos, emergen riesgosamente los datos proporcionados por las investigaciones sobre la eficacia de las iniciativas de promoción de los maestros que distan mucho de ser alentadoras, como los aportados por Fullan (1991) que señalan que “A pesar de todos los esfuerzos y recursos dedicados a este tema, el impacto de estos cursos en cuanto

a la mejora de la enseñanza y un mejor aprendizaje de los alumnos es más bien decepcionante”(Pág. 14)

Precisamente por esto, la integración de discapacitados debe ser vista por los maestros no como un problema, sino como una oportunidad de revisar y perfeccionar sus practicas para atender a la diversidad. Estos cambios requieren al profesor de Educación Básica y al especialista estar abiertos a una formación permanente, generando un escenario propicio para la instalación de una cultura de la diversidad en las escuelas.

Ahora bien, debemos prestar especial atención a que la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-pedagógicas de los profesores de educación general básica, operan en principio con los elementos adquiridos en la formación inicial, y actualmente no se incluye la formación para la integración de discapacitados en las carreras pedagógicas de pregrado. Salvo dos recientes esfuerzos incorporados por dos universidades en el año 2001 y 2003.

Por lo tanto, considerando que el tránsito por los diversos niveles educativos, le permite al profesor interiorizar modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir su rol de educador. Y si además, es sabido que un profesor

actúa eficientemente, a través, de la socialización laboral, es recomendable capacitar a los profesores continuamente en el aula, ya que es sabido que la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; y que los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial.

Por ello, referirse a formación docente para la diversidad, es referirse a una formación continua, aquella que se lleve a cabo en servicio, durante el ejercicio de la carrera, de toda la práctica pedagógica, y que considere a esa misma práctica como eje formativo estructurante.

Por otro lado es indudable que la escuela tiene que acompañar y fortalecer estos profundos cambios, pero hasta el momento debemos reconocer que la escuela no es ni abierta, ni menos igual para todos, y junto a esto aún la formación docente se basa en disciplinas que como ya se señalara no integran la óptica de la diversidad, contribuyendo con ello a perpetuar mecanismos abiertos y/o sutiles de discriminación, generando rutinas escolares que a veces pasan incluso inadvertidas por los propios profesores, ya que por ejemplo, colegios que cuentan con departamentos de psicopedagogía podrían reorientar su atención desde el énfasis terapéutico individual a un énfasis de apoyo pedagógico en aula con estrategias definidas tanto para los profesores regulares como para las familias de los alumnos

que lo requieran y las escuelas especiales podrían transformarse, por ejemplo, tal y como lo plantea el Mineduc, en centros de recursos para la integración escolar.

Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción del profesor, el concepto de práctica también alcanza otras dimensiones: la práctica institucional y sus nexos incuestionables con el conjunto de la práctica social del profesor, en este nivel se ubican la potencialidad del ejercicio del profesorado para la transformación social, la democratización de la escuela en aras de una sociedad inclusiva.

Por tanto será clave dentro del proceso formativo, introducir el manejo de un cierto nivel de contenidos, que no sólo van a formar su nivel de conocimiento, sino que harán del profesor un profesional enfrentado a constantes cambios y desafíos. Por lo tanto, en esta línea de demandas al profesor, su nivel de formación respecto de la integración escolar de discapacitados, así como cualquier otro contenido, no debe quedarse atrás, debe responder a la encomienda social de garantizar eficientes resultados de aprendizaje para **todos los alumnos**.

Es en esta dinámica que el Profesor tiene que proyectar el proceso de integración. Él tiene que evaluar los aspectos

mencionados en la situación personal de su alumno con discapacidad, buscando aquellas reales posibilidades sobre las cuales la integración se puede realizar. Es en este sentido y no en otro, que podremos develar sus competencias y niveles de formación respecto de lo que se debe hacer en inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.

Para esto los programas de formación docente inicial deberán desarrollar planes de formación desde una pedagogía de la diversidad, despertando en todos los profesores de Educación General Básica, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguir una escuela que se abre a la diversidad.

Los conocimientos y aptitudes requeridos para un profesor dispuesto a trabajar en su escuela por una cultura de la diversidad y por la integración, son básicamente los mismos conocimientos y aptitudes desarrollados por una buena formación en pedagogía, esto es por ejemplo; capacidad de evaluar las necesidades, incluidas las necesidades especiales, de todos sus alumnos, capacidad de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos, capacidad de estar abierto al cambio y dispuesto a la innovación, todas ellas con el único objeto de responder con una mayor calidad ***a las necesidades educativas de todos los alumnos.***

En algunos documentos internacionales, como por ejemplo, la Declaración de Salamanca, se recomiendan algunas condiciones necesarias a tener en cuenta al evaluar los estudios y expedir certificados de aptitud para la enseñanza, señalando como prioritario el organizar seminarios para administradores, supervisores y profesores con el objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones en este ámbito y capacitar a personal docente con menos experiencia

Por lo tanto como primera tarea para la formación de profesores es capacitarles en las principales vías de acceso a recursos, claves para el mejoramiento y fortalecimiento de las unidades educativas a través de las diversas iniciativas disponibles, los proyectos, es por esto que es fundamental revisar y capacitar a los profesores sobre estos, permitiendo de esta manera a los profesores abordar, las prioridades y requerimientos importantes de atender. Junto con esto es necesario informarse acerca de fondos disponibles, entre los que se destacan los propios proyectos de integración escolar financiados vía subvención especial del Mineduc, fondos de aprendizaje para escuelas especiales, grupos diferenciales y establecimientos con proyectos de integración aprobados, Proyectos de Mejoramiento Educativo PME. Ley de donaciones con fines educacionales; proyectos concursables a través del Programa anual del Fonadis, fondos municipales incorporados al PADEM (Plan Anual de Planificación Municipal), entre los principales. todo esto con miras al

beneficio no sólo de los alumnos con discapacidad sino de todos los educandos del establecimiento.

Además de los antecedentes de las necesidades educativas especiales y sus generalidades, es importante conocer y manejar recursos específicos, considerando que los niños con discapacidad necesitan de materiales menos frecuentes de los que usan sus compañeros para acceder al conocimiento, la información y los aprendizajes, con los cuales es necesario familiarizarse etc.

En este sentido Thousand y Villa(en Stainback 1999) señalan “dado el carácter mutable de los conocimientos así como las necesidades imprevisibles y no estandarizadas de cada alumno, y en especial de aquellos con problemas educativos, un modelo ad hoc, permite la invención en contraste con las burocracias que estandarizan la producción”(pág.32-33). Es decir, se trata de una buena organización y gestión, que los organismos directivos y los profesores tengan una visión de lo que quieren sea su escuela, de compartir para ello un horizonte proyectado hacia el cambio, que les permita replantearse las concepciones convencionales de lo que es normal, despertando de una vez de aquellos temores y fantasías perturbadoras que evidentemente obstaculizan el camino de la integración escolar.

CAPITULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 TIPO DE ESTUDIO

Descriptivo-interpretativo

Es descriptivo porque se describen las acciones educativas integradoras realizadas en los diferentes colegios de la comuna de La Florida que desarrollan proyectos de integración escolar, se intenta detectar situaciones y caracterizar acciones que den cuenta de las capacitaciones o procesos de formación en la materia de los profesores que se desempeñen en dichos proyectos. Se interpretan además y establecen asociaciones entre la formación de los profesores y las actividades pedagógicas integradoras realizadas por estos.

3.2 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

20 profesores que trabajan en proyectos de integración de la comuna de La Florida distribuidos en cinco colegios. Los profesores seleccionados fueron todos los que trabajan directamente en los proyectos de integración al interior de cada establecimiento. Del total de profesores considerados, 5 corresponden a profesores directivos, es decir, coordinadores de los proyectos, o jefes de las unidades que ejecutan los proyectos y que, en el caso de tres colegios, son ellos quienes ejecutan el proyecto solos o con otro profesor.

el primer criterio Para la elección de la muestra teórica fue considerar a los sujetos que se encontraban realizando proyectos de integración escolar; la elección fue deliberada considera los más idóneos para la investigación como informantes claves. Aplicando también un criterio de máxima variedad, la muestra se constituyó con 5 escuelas de La Florida, tres municipalizadas y dos particulares subvencionadas, haciendo la muestra, deliberadamente heterogénea en cuanto a tipo de dependencia administrativa, para poder observar así aspectos comunes de sus experiencias. Además los sujetos seleccionados, pertenecen a uno de los departamentos provinciales con mayor número de proyectos de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales adjudicados al 04 de abril de 2002, según datos oficiales. Datos en los que no figuran escuelas particulares.

3.3 TÉCNICAS UTILIZADAS

Grupos focales :

El grupo focal fue pensado para poder extraer significaciones grupales con respecto a la visión que tienen los profesores de su formación y del desarrollo de los proyectos de integración escolar en sus establecimientos. Fue aplicado a dos grupos de profesores pertenecientes a un establecimiento particular subvencionado y a un establecimiento municipalizado respectivamente. Moderado por el investigador, durante

noviembre de 2003, extrajo significaciones grupales con respecto a la visión que tienen los profesores de su formación y del desarrollo de los proyectos de integración escolar en sus establecimientos. Como conversación grupal, “comienza y termina con la conversación sostenida, como trabajo colectivo para un agente exterior, bajo la luz de la discusión como modo de producción de la verdad” como señala Canales y Peinado, en Delgado y Gutiérrez, 1999, Pág. 292 refiriéndose a los grupos de discusión.

Entrevista Abierta o en profundidad:

Se realizaron entrevistas en profundidad a 1 representante de los profesores y un representante de los directivos, que fueron elegidos de entre los sujetos del estudio porque presentaron mejor disposición a entregar información y datos. Además interesaba construir una representación social de los profesores a través de la recogida de un conjunto de sus saberes privados, con respecto a la formación recibida en el tema en cuestión y las actividades integradoras realizadas en sus respectivas escuelas. Esta técnica, según señalan Delgado y Gutiérrez, (1999) “puede servir complementariamente a los grupos focales”.(Págs. 295-296)

La observación

La recolección de datos se completó a través de observaciones sucesivas, realizada en las escuelas durante el mes de noviembre y diciembre de 2003, esta información fue registrada en pautas de observación, porque interesaba recoger información sobre tipos de acciones integradoras; para ello se observaron distintas situaciones en el establecimiento, ya sea en los patios de recreo, salas de clases, actividades extraescolares, formaciones, comedores de las escuelas. Pudiendo a la vez, chequear los datos reunidos en el cuestionario, con relación a las actividades integradoras realizadas al interior de cada establecimiento.

Encuestas:

Esta estrategia por ser de rápida aplicación, permitió recoger en un breve tiempo y de manera segura, información sobre antecedentes muy particulares, provenientes de cada uno de los profesores participantes. Destinados a profesores y directivos docentes, ambos cuestionarios consideraban un ítem de identificación y además se focalizaban sobre dimensiones como la formación, manejo de conocimientos teórico-prácticos, actividades desarrolladas durante las diversas etapas del proyecto de integración escolar. Además los datos obtenidos

por esta vía, validaron los datos pesquisados en los grupos focales, las entrevistas en profundidad y observación no participante.

3.4 CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Triangulación Metodológica: Utilizando distintas técnicas de investigación como observación, grupos focales, entrevistas en profundidad y encuestas. Tal como lo plantean algunos autores como Delgado y Gutiérrez, se aplicaron técnicas complementarias. lo que permitió recoger distintos tipos de datos, “minimizando así los sesgos inherentes y debilidades de cada uno de ellos” (Muchielli, 1996).

Al confrontar los datos registrados en los cuestionarios con los datos obtenidos en las pautas de observación, y con aquellos provenientes de las entrevistas en profundidad y grupos focales; se detectaron bastantes coincidencias entre el discurso de los actores y la observación realizada por el investigador. conformando una visión general del problema bastante consistente.

El tiempo total de Ejecución del Estudio fue de 1 año, 6 Meses.

CAPÍTULO 4: LOS RESULTADOS

En este capítulo se describen los resultados y se presenta la interpretación de los mismos bajo el prisma de la Triangulación metodológica que desarrolló la presente tesis:

La primera parte expone los datos obtenidos a través del cuestionario. Luego se exponen los hallazgos detectados a través de la observación, para luego en una tercera parte dar cuenta de los datos obtenidos en los grupos focales y entrevistas en profundidad.

4.1 RECOLECCIÓN DE DATOS

La aplicación de los instrumentos y recogida de datos, fue llevada a cabo durante los meses de noviembre y diciembre del año 2003, mediante diversos tipos de visitas a los establecimientos. Esta aplicación requirió previamente de visitas a los directivos, permisos y autorizaciones tanto por parte del investigador como de las distintas instituciones visitadas.

4.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos tuvo varias tareas u operaciones que constituyeron el proceso descriptivo e interpretativo, estas operaciones fueron:

a) Se utilizó grabadora para registrar las opiniones y comentarios del grupo, para la técnica grupos focales y para las entrevistas en profundidad, luego se procedió a la fiel transcripción de las cintas magnetofónicas, cuidando bajo la óptica de la revisión continua el registro exacto de entonaciones, silencios y expresiones, para dar origen a textos fidedignos y exactos del discurso de los actores.

a) A estos "discursos" se le realizó un análisis de carácter interpretativo, sustentado en el cuerpo teórico empírico del presente estudio.

b) De las observaciones se transfirió la información a pautas de observación las que fueron ordenadas en matrices de datos.

c) La información obtenida de los cuestionarios semiestructurados, se presentó como gráficos y descripciones

d) Luego de la reducción y transformación de datos, se procedió a confrontar la información recogida para pesquisar coincidencias y discrepancias entre estos, obteniendo así los resultados de la investigación.

e) Una vez descritos y confrontados los datos obtenidos a través de las distintas técnicas, se desarrolló un análisis interpretativo de estas situaciones. Enmarcado en la lógica de responder comprensivamente a los objetivos de la presente tesis.

4.3 DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO

Para facilitar la lectura y el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario, se han elaborado algunas figuras y gráficos que ilustran los principales hallazgos en las distintas dimensiones de la encuesta, algunos corresponden a descripciones de carácter general o de identificación de los actores entrevistados y otras describen situaciones que caracterizan diversas situaciones propias de los actores como su formación, intereses y participación en los diversos proyectos de integración escolar según corresponda.

En la siguiente figura se encuentra en detalle numero total de profesores encuestados según sexo y jornada horaria en sus respectivos colegios.

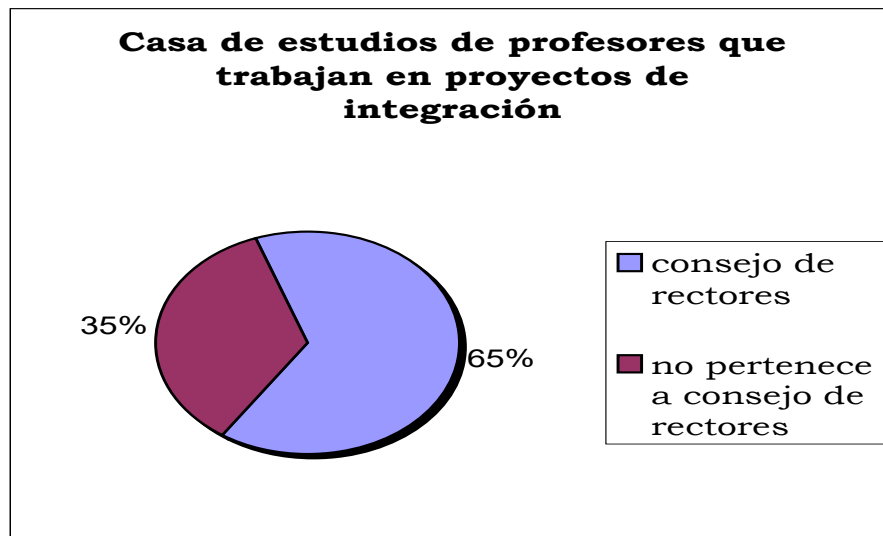
Sexo Jornada	Sexo		Total
	Mujeres	Hombres	
Jornada Completa	7	6	13
Entre 22 Y 30	2	1	3
Menos De 22	2	2	4
Total	11	9	20

Como se puede apreciar en la figura, del número total de profesores encuestados, se observa que no hay una gran diferencia entre el número de hombres y el número de mujeres profesionales que trabajan en los proyectos y la asignación horaria que cada uno de ellos tiene en sus respectivos colegios.

Otro dato, que surge de los cuestionarios respecto a esta dimensión, es que dentro de la gama de profesionales hay una leve prevalencia de profesores de enseñanza media (7) por sobre los profesores básicos(6), y que además se encuentran, entre

los miembros de los equipos de profesionales, 2 educadoras de párvulos, un profesor de música, un profesor de electrónica, un docente universitario y un técnico parvulario, todos ellos distribuidos equitativamente en los distintos establecimientos.

13 profesionales del total de 20 encuestados, estudiaron en universidades pertenecientes al consejo de rectores, como lo indica el siguiente gráfico:



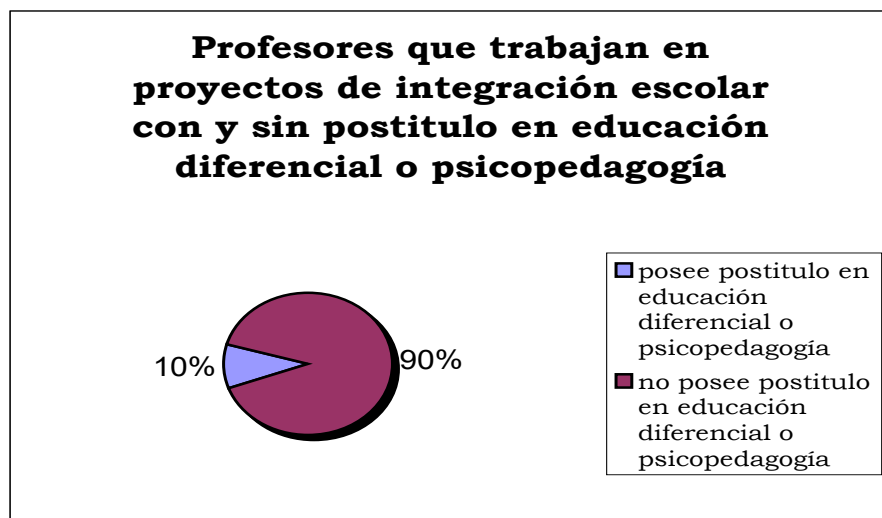
De los 13 profesionales que estudiaron en universidades pertenecientes al consejo de rectores un número de 6 corresponde a mujeres y 7 a hombres.

a) Un hallazgo muy interesante señala, que la gran mayoría de los profesores que trabajan en los proyectos de integración escolar iniciaron sus estudios profesionales a partir de la

década de los 80 en adelante. La siguiente descripción caracteriza con detalle lo antes señalado

- a) 3 profesionales estudiaron entre 1970-1979
- b) 7 profesionales estudiaron entre 1980-1989
- c) 8 profesionales estudiaron entre 1990-1999
- d) 2 profesionales estudiaron 2000 adelante

El gráfico que sigue a continuación, ilustra la proporción de profesores que trabajan en los proyectos de integración escolar que poseen postítulo de educador diferencial y/o psicopedagogo y aquellos que no poseen. Del total de profesores, 18 no poseen postítulo de educador diferencial y/o psicopedagogo (9 hombres - 9 mujeres) y tan sólo 2 mujeres tienen postítulo en educación diferencial.



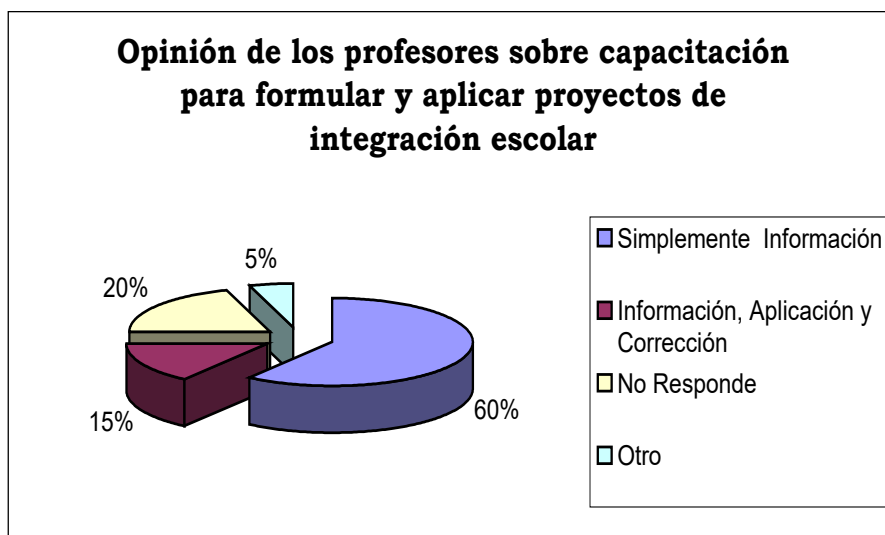
De las 2 profesionales encuestadas, que señalan poseer algún postítulo en educación diferencial o psicopedagogía, una de ellas realizó dichos estudios en una Universidad perteneciente al consejo de rectores y la otra no.

Con respecto a si instituciones como las Universidades, Mineduc, Fide, Cide, u otros organismos han impartido alguna capacitación que consideren valiosa para la formulación y aplicación del proyecto de integración escolar o materias afines como discapacidad, los encuestados responden lo siguiente:

Sólo 3 son los profesionales que señalan como valioso el aporte en esta materia proveniente del Mineduc. Junto a ellos también son 3 los encuestados que señalan haber recibido alguna capacitación *valiosa* para aplicar el proyecto, proveniente de expertos contratados en forma particular. Y sólo un encuestado dice haber recibido capacitación *valiosa* para aplicar el proyecto mediante un organismo de capacitación a distancia. El restante porcentaje de encuestados señala no haber recibido ninguna capacitación *valiosa* para formular y/o aplicar el proyecto de integración o alguna materia afín, provenientes de estas instituciones.

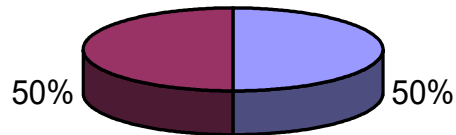
Respondiendo a si habían recibido alguna capacitación para formular y aplicar el proyecto; 8 encuestados señalan no haber recibido capacitación y 12 señalan que si recibieron capacitación. Pero junto a este dato surge un dato muy interesante: 12 profesores opinan que la forma que mejor define la capacitación entregada para formular y aplicar el proyecto, es

señalarla como simplemente recibir información y tan solo tres encuestados señalan que la modalidad de capacitación recibida tuvo instancias de información aplicación y corrección en distintos momentos del proceso de aplicación del proyecto de integración. 4 encuestados no responden esta pregunta y un encuestado señalo otra forma, que consistiría en información y aplicación durante el proceso del equipo de integración.



Al momento de responder si habían recibido capacitación en integración de discapacitados y o necesidades educativas especiales un 50 % de los profesores encuestados señala que si la hubo y un 50 % de los profesores señala que no la hubo.

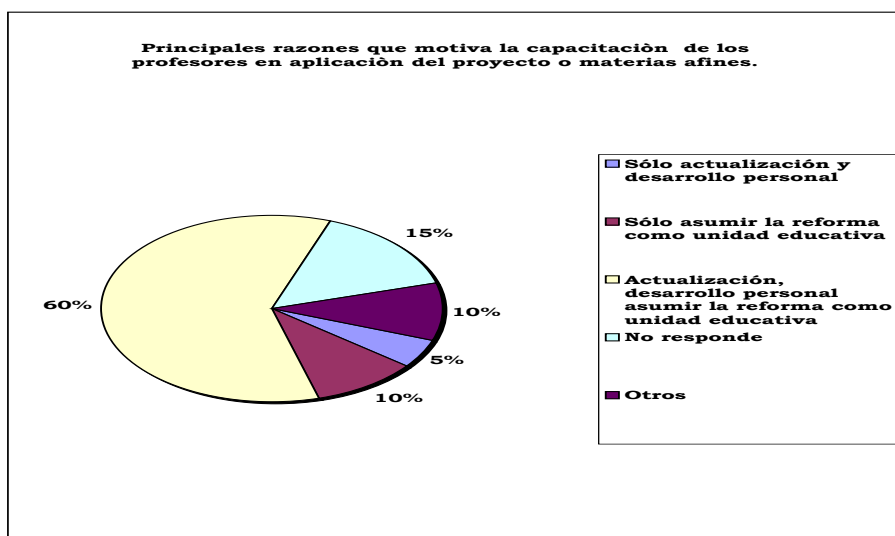
**Profesionales con y sin capacitación
en Integración y/o necesidades
educativas especiales**



- Profesionales sin Capacitación en integración de discapacitados y o necesidades educativas especiales
- Profesionales con Capacitación en integración de discapacitados y o necesidades educativas especiales

Refiriéndose a como fue esa capacitación 7 encuestados señalan modalidad presencial sin actividades practicas, sólo 2 señalan modalidad presencial con actividades prácticas Y 11 encuestados declinan responder esta pregunta.

Un número de 12 profesores señalan que las principales motivaciones para capacitarse en la aplicación del proyecto de integración escolar son dos: actualización y desarrollo personal, además del hecho de asumir la reforma educacional como unidad educativa. Solo dos señalan como principal



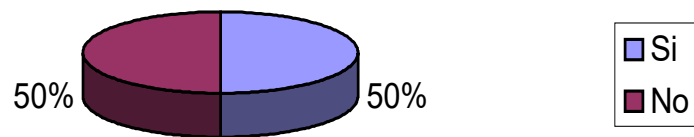
motivación para capacitarse en la aplicación del proyecto asumir la reforma educacional como unidad educativa y solo un profesor señala únicamente actualización y desarrollo profesional. Sin embargo entre las respuestas dadas por otros profesores aparecen razones como estar mejor preparado para atender a los alumnos, estar más capacitado para potenciar los *deseos de ayudar* en beneficio de los alumnos y la propia discapacidad de uno de los encuestados.

Cuando los encuestados deben señalar cuales son las modalidades de integración aplicadas en sus respectivos establecimientos, se obtiene lo siguiente:

- a) 11 profesores señalan que los alumnos participan en todas las actividades del curso regular recibiendo apoyo en subsectores donde requieren adaptaciones curriculares significativas.
- b) 6 profesores señalan que los alumnos participan en todas las actividades del curso regular recibiendo apoyo complementario en aula de recursos.
- c) 3 profesores señalan que el alumno participa en algunos subsectores de aprendizaje en el curso regular.

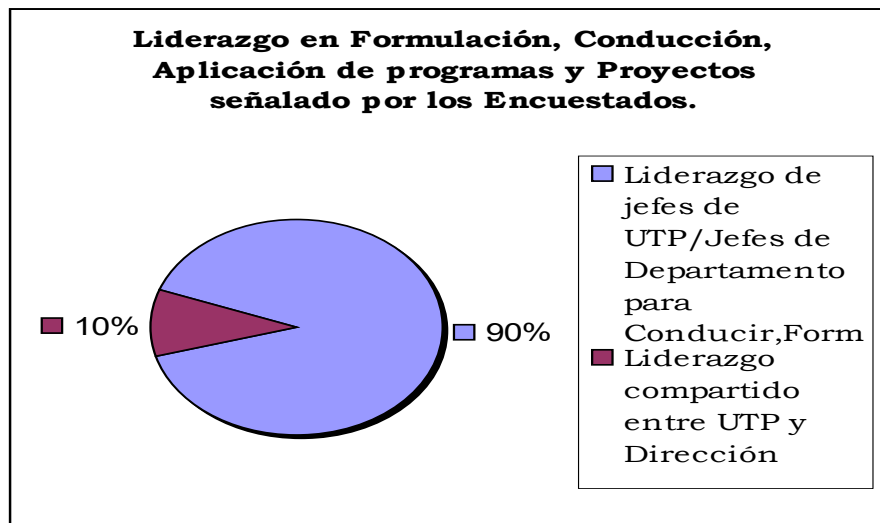
Del total de los encuestados, 10 profesionales responden correctamente preguntas que demuestran un manejo teórico de dimensiones del marco regulatorio para la integración(ley 19.284), y otros 10 profesionales no lo hacen de la misma manera, curiosamente de entre ellos hay tres que tienen cargo directivo en sus respectivos establecimientos.

**Manejo teorico de dimensiones del
marco regulatorio para la
integración(ley 19.284)**



Todas las escuelas declaran, a través de su cuerpo de profesores, haber incorporado al proceso de desarrollo del proyecto de integración los profesionales de apoyo especialistas en el tipo de discapacidad que atiende el proyecto.

De los 20 profesores encuestados 18 de ellos señalan que la conducción, formulación y aplicación de planes, programas y proyectos es liderada por la UTP y/o los jefes de departamento. Sólo 2 señalan un liderazgo compartido entre la UTP y/o jefes de departamento con la dirección.



4.4 Matrices de datos obtenidas de las Observaciones con respecto a las actividades pedagógicas integradoras ejecutadas por los profesores al interior de sus colegios

Matriz N° 1 Escuela A: Establecimiento Educacional de carácter Particular Subvencionado

Observación	Modalidad de integración
✓ (Sí)	Alumnos participan en todas las actividades del curso regular. Recibiendo sólo apoyo complementario en aula de recursos
✓ (Sí)	alumnos participan en todas las actividades del curso regular, recibiendo apoyo en algunos subsectores de aprendizaje donde requiere adaptaciones curriculares significativas
✓ (Sí)	alumnos participan sólo en algunos subsectores de aprendizaje en el curso regular
✓ (Sí)	Alumnos participan de un curriculum especial, asistiendo sólo a actos cívicos, recreos, ceremonias y act. Extraprogramáticas

**Matriz N°2 Escuela B: Establecimiento Educacional De
Carácter Particular Subvencionado**

Observación	Modalidad de integración
✓ (Sí)	Alumnos participan en todas las actividades del curso regular. Recibiendo sólo apoyo complementario en aula de recursos
✓ (Sí)	alumnos participan en todas las actividades del curso regular, recibiendo apoyo en algunos subsectores de aprendizaje donde requiere adaptaciones curriculares significativas
✓ (Sí)	alumnos participan sólo en algunos subsectores de aprendizaje en el curso regular
✓ (Sí)	Alumnos participan de un curriculum especial, asistiendo sólo a actos cívicos, recreos, ceremonias y act. Extraprogramáticas

Matriz N° 3 Escuela C: Establecimiento Educativo Municipalizado

Observación	Modalidad de integración
✓ (Sí)	Alumnos participan en todas las actividades del curso regular. Recibiendo sólo apoyo complementario en aula de recursos
✓ (Sí)	alumnos participan en todas las actividades del curso regular, recibiendo apoyo en algunos subsectores de aprendizaje donde requiere adaptaciones curriculares significativas
✓ (Sí)	alumnos participan sólo en algunos subsectores de aprendizaje en el curso regular
(No)	Alumnos participan de un curriculum especial, asistiendo sólo a actos cívicos, recreos, ceremonias y act. Extraprogramáticas

Matriz N° 4 Escuela D Establecimiento Educacional Municipalizado

Observación	Modalidad de integración
✓ (Sí)	Alumnos participan en todas las actividades del curso regular. Recibiendo sólo apoyo complementario en aula de recursos
✓ (Sí)	alumnos participan en todas las actividades del curso regular, recibiendo apoyo en algunos subsectores de aprendizaje donde requiere adaptaciones curriculares significativas
✓ (Sí)	alumnos participan sólo en algunos subsectores de aprendizaje en el curso regular
(No)	Alumnos participan de un curriculum especial, asistiendo sólo a actos cívicos, recreos, ceremonias y act. Extraprogramáticas

Matriz N° 5 Escuela E: Establecimiento Educacional de carácter Municipalizado

Observación	Modalidad de integración
✓ (Sí)	Alumnos participan en todas las actividades del curso regular. Recibiendo sólo apoyo complementario en aula de recursos
✓ (Sí)	alumnos participan en todas las actividades del curso regular, recibiendo apoyo en algunos subsectores de aprendizaje donde requiere adaptaciones curriculares significativas
✓ (Sí)	alumnos participan sólo en algunos subsectores de aprendizaje en el curso regular
(No)	Alumnos participan de un curriculum especial, asistiendo sólo a actos cívicos, recreos, ceremonias y act. Extraprogramáticas

Es necesario aclarar que las distintas opciones de integración, no tienen un carácter excluyente entre sí, por lo tanto, los establecimientos podrán ejecutar más de una opción de integración escolar, si así lo requieren las necesidades de sus alumnos.

Matriz N° 6 Comparación de Datos entre establecimientos particulares subvencionados y establecimientos municipalizados.

Modalidad de integración	Escuela A	Escuela B	Escuela C	Escuela D	Escuela E
Alumno participa en todas las actividades del curso regular. Recibiendo sólo apoyo complementario en aula de recursos	✓ SÍ	✓ SÍ	✓ SÍ	✓ SÍ	✓ SÍ
alumno participa en todas las actividades del curso regular, recibiendo apoyo en algunos subsectores de aprendizaje donde requiere adaptaciones curriculares significativas	✓ SÍ	✓ SÍ	✓ SÍ	✓ SÍ	✓ SÍ
alumno participa sólo en algunos subsectores de aprendizaje en el curso regular	✓ SÍ	✓ SÍ	✓ SÍ	✓ SÍ	✓ SÍ
Alumno participa de un curriculum especial, asistiendo sólo a actos cívicos, recreos, ceremonias y act. Extraprogramáticas	✓ SÍ	✓ SÍ	No	No	No

En la figura N° 6 las escuelas A y B son de dependencia particular subvencionada y las escuelas C-D-E pertenecen al sector municipalizado. Como es posible apreciar las opciones de integración escolar realizadas al interior de cada tipo de escuelas son coincidentes entre si, pero esto no quiere decir que los procesos sean distintos en términos calidad de los procesos de integración ya que ambos tipos de escuelas integran alumnos con diversas discapacidades.

4.5 EL DISCURSO DE LOS PROFESORES:

Conforme se desarrolló el discurso fueron apareciendo en forma recurrente temas claves que son los ejes nucleares de las tres categorías asignadas por el investigador, que se describen a continuación:

Categoría A: los Profesores y su nivel de Formación en el área

Temas claves:

- Falta de técnicas específicas para atender alumnos con N.E.E
- Escasa preparación en proyectos de integración y temas afines

Categoría B: difícil Relación con la autoridad educacional

Temas claves:

- Problemas en administración de recursos (Autoridad)
- Recursos insuficientes
- Falta de cumplimiento de parte de la autoridad
- Poca claridad en postura oficial (Mineduc)

Categoría C: Actitud de los maestros

Temas claves:

- Disconformidad del profesorado con la autoridad
- Buena disposición de profesores hacia alumnos integrados
- Interés de profesores en perfeccionamiento
- Compromiso del profesorado

4.6 ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS ACTORES:

A) Los Profesores y su nivel de formación en el área

¿Estamos Preparados?

Señalado muchas veces como, escasa preparación, ausencia de formación, falta de estrategias, desconocimiento, etc. La mayoría de los profesores responde en que se siente mal preparado, que el manejo de técnicas es insuficiente y lo que es más preocupante aún, evidencian un desgaste propio de aquellos que no han sido satisfechos:

“ En realidad cuando usted me hablaba de formación a mi me llama la atención porque nosotras no tenemos una formación ni para elaborar proyecto, ni mucho menos”

(profesora colegio municipal)

La naturaleza de las declaraciones de esta profesora, que en realidad habla no sólo por si misma, sino que además de ser parte de un diálogo compartido con sus compañeros de grupo, concuerda plenamente con la voz del directivo de otra escuela, que manifiesta:

“Es muy difícil, creo que aquí en el mismo equipo hay personas que todavía no tienen como muy clarito que es lo que es realmente integrar a un alumno a la vida cotidiana escolar” (Directivo Escuela Particular Subvencionada).

Este espacio simbólico construido por los discursos de los profesores y directivos, manifiesta el conflicto experimentado por los profesores en demanda de una formación que les permita realizar con seguridad las tareas asignadas al interior de cada proyecto de integración escolar.

Siguiendo en la búsqueda de significados, desde el discurso de los profesores se reiteran declaraciones abiertas de preocupación por la labor realizada

“Nosotros como profesores de educación diferencial teníamos que resolver todos los problemas de los niños, cualquier niño que tiene una dificultad llega a nuestras

manos y nosotros no somos los especialistas para tratar niños con determinados problemas intelectuales o motores o sensoriales”. (profesoras colegio municipal)

Voces como la de estos actores resultan alarmantes si aceptamos la idea de que los profesores son reconocidos como un factor decisivo en la implementación de la integración de discapacitados en el aula y se requiere que sus habilidades o conocimientos se refinen y desarrollen continuamente.

Los maestros se sienten **“indefensos”** (voz de un profesor) con el nivel de formación que tienen para enfrentar una situación que como ellos califican **“plasma la calidad y equidad, pero en los alumnos”** (voz de profesora). demandan ser oídos, ser formados para asumir con mejores herramientas la misión encomendada y que en casi la totalidad de los casos ha sido asumida por propia voluntad.

Pero a su vez demandan de la autoridad una postura clara, coherente y consistente a los principios que esta detenta:

“La supervisora de la provincial cordillera decía una cosa, la de la provincial sur sabía otra, las cosas eran como cruzadas, en una provincial decían algo, pero la otra provincial decía otra cosa,” (profesora escuela subvencionada)

De alguna manera este discurso advierte la coexistencia de ambivalencias y además evidencia la necesidad de una política de formación en el área, que considere la diversidad desde la formación inicial docente. En este sentido si la responsabilidad de los profesores resulta fundamental, esta adquiere un carácter compartido con la autoridad educacional, a la hora de evaluar cuales son los puntos fuertes y débiles de este proceso.

B) Dificil relación con la autoridad educacional

¿Hagamos un trato y respetémoslo?

Es sabido que un profesor actúa, a través, de la socialización laboral; la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la practica diaria; y los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial, por lo tanto hay que prestar mucha atención a señales recibidas por los profesores al realizar proyectos de integración escolar, en especial aquellas señales provenientes de la autoridad educacional:

“la parte económica, la parte espacio, la comprensión de Comudéf, no ha sido fácil, tenemos que luchar para que nos paguen” (profesora de escuela municipalizada)

Son señales que van configurando un espacio saturado por la inseguridad, insatisfacción profesional, pero a pesar de ello contenido por un fuerte sentido de la misión de educativa por parte de los profesores:

“Comudef nunca ha dado un veinte para esto, el estado solamente da subvención y he tenido que ir a pelear las platas por que se roban las platas además...”(profesora de escuela municipalizada)

“Oye pero si a mi me dijeron esto, a nosotros nos dijeron esto otro, bueno quien tiene la razón, entonces en la duda que vinieran a supervisarnos y que quien estaba mal, y que tu sabes que de repente preocupa que tu no vayas a cometer un error, que esté formalmente escrito el libro, esas cosas por ejemplo son como bien domésticas, pero en realidad no sabíamos si debíamos usar el libro de educación diferencial o el libro normal, por ejemplo en una provincial decían el libro de educación especial en la otra el libro normal y resulta que al momento de evaluar te evalúan esas cosas ” (Directivo escuela subvencionada)

Son parte de las recurrencias declarativas más representativas del discurso de los profesores y directivos, surge entonces la

pregunta ¿Cómo asegurar que los profesores continúen de buen grado y proyecten la integración de discapacitados al sistema escolar, con señales como esta?

La representación de este discurso no es otro que el de un grupo de profesionales que tanto en el caso de los profesores del sector municipalizado como los provenientes del sector particular subvencionado, van configurando una constitución del sujeto profesor cargada de ambigüedades, con mucho temor a las medidas del sistema educacional que busca generar grandes cambios pero mantiene a los profesores sumidos en la incertidumbre al no entregarles un respuesta clara y coherente desde las distintas esferas de organización sobre todo cuando un segmento importante del profesorado enfrenta o está inmerso en una nueva política de evaluación de docentes sin tener seguridad de la labor realizada.

Por lo tanto, podemos concluir que la puesta en marcha de estrategias y mecanismos que permitan insertar los principios de igualdad, equidad y calidad en la realidad educativa escolar exige un esfuerzo no solamente a los maestros. Por el contrario la integración de alumnos discapacitados en nuestro país demanda la participación y compromiso de todos los sectores del país, en especial aquellos más cercanos a la labor del maestro, como la autoridad educacional.

C) Actitud de los profesores

Teníamos que hacerlo a pesar de todo

A pesar de la aguda percepción que tienen los profesores de la realidad vivida, demandan un mejoramiento que debe apoyarse en la escuela y estar dirigido hacia el mejoramiento de la resolución de problemas del profesor enmarcado en la lógica de lo que son las necesidades educativas especiales en el aula. Expresiones como:

“lo hicimos por motivación propia, por que vemos que en nuestro liceo hay mucha necesidad” (profesoras escuela municipalizada)

“decidimos hacer el proyecto para responder a las necesidades individuales” (profesores escuela municipalizada)

Nos muestran que la declaración de principios de los profesores se mantiene firme pese a su escasa formación y su particular relación con la autoridad educacional. Esta declaración firme de principios la sostienen al afirmar categóricamente:

“teníamos que empezar a pesar de...” (profesora escuela municipalizada)

“Para empezar en el proyecto el ministerio te pide, documentación correspondiente y actualizada , no más allá de dos años y como no todos los niños la tenían ni nosotros tenemos acceso expedito de ir donde psicólogo o fonoaudiólogo que nos vea el niño y nos de el diagnóstico, tuvimos que partir con los niños que tenían su documentación, habiendo muchos más niños” (profesoras escuela municipalizada)

expresiones como estas dan tribuna a la denuncia sobre alguna de las falencias de articulación del sistema educativo con las escuelas y las falencias de la llamada arquitectura del sistema educacional. Pero a su vez, nos muestran a maestros conscientes de su rol resistiendo los embates de esta arquitectura educacional, incubando una mezcla de rechazo-acatamiento hacia la autoridad educacional y esperanza-desesperanza ante la situación vivida y el futuro de la integración

Pese a que la estructura de nuestra sociedad es cada vez más plural y diversa y cada vez los desafíos relacionados con la igualdad de oportunidades son mayores, los profesores reconocen honestamente no estar capacitados para ello, pero manifiestan ser dueños de las mejores intenciones por

proporcionar una atención educativa de calidad que considere la diversidad de los educandos, no sin estar conscientes de que sus esfuerzos muchas veces resultan estériles al verse atrapados por situaciones como la siguiente:

“tener que ir a pelear para que a un profesor le paguen, por que durante todo el año no le pagaron ...”(directivo escuela municipalizada)

aún así el profesorado en su conjunto se mantiene fiel a un ideario educativo:

“La idea no es bajar el nivel de los niños, sino que las pruebas plantearlas de otra manera, para que sean mejores más entendible, no se trata de bajar el nivel y de que; ah como tu tienes problemas más bajito, No, No No es eso, la idea no es esa, nuestra idea es ayudarlo a contestar la misma prueba que tu pero de otra forma” (Profesores Escuela Subvencionada)

los profesores en su deseo de responder fielmente a un ideario educativo que busca promoción e igualdad social, se han transformado paulatinamente en el soporte de los proyectos de integración escolar en sus establecimientos:

“si usted supiera, que me las tengo que arreglar con remanentes del año pasado, mire aquí tengo las boletas, lo único que se ha pagado es los sueldos de los profesionales, y atrasado más encima, pero bueno igual tratamos de sacar adelante a los chiquillos” (directivo escuela municipalizada)

“En realidad los materiales son adecuados, lo que pasa es que nunca llegan cuando debieran y son insuficientes, así que muchas veces nosotros fabricamos nuestro propio material, y esto por mucho tiempo”(profesores escuela municipalizada).

Son declaraciones que evidencian abnegación y desencanto, y que por lo demás corroboran la idea antes enunciada, de que han sido los profesores el soporte para la realización de los proyectos de integración escolar, que es la manifestación empírica de la integración escolar de discapacitados. Ahora bien, lo más inquietante es que a su vez los profesores van anidando el germen de la autodestrucción de los mismos proyectos de integración, al ser sumidos en la desesperanza de ver que sus esfuerzos no sólo no son reconocidos, sino que claramente las condiciones adversas para la realización de los proyectos de integración escolar parecen aumentar en una constante día a día.

“El norte siempre es la integración, pero eso debe estar institucionalizado” tiene que ser un problema de gobierno serio, formal en que ellos inviertan, por ejemplo hay un programa Chile, me consta que a los niños les pagan menos por ser discapacitados”

constituye la más genuina de las afirmaciones en esta línea, hecha por un profesor que teniendo una discapacidad ha enfrentado la problemática de la integración escolar desde varias perspectivas, como alumno y como profesor.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

- Según las respuestas de los maestros y a través del análisis de su discurso, es posible concluir que el camino seguido hasta este minuto en materia de capacitación y formación en integración de discapacitados, dista mucho de satisfacer las reales demandas de los profesores y alumnos. A ello los profesores no solo asignan una valoración negativa, sino que pone en el tapete la ausencia en nuestro país de pautas claras al momento de crear y poner en práctica programas y servicios dirigidos a las personas con discapacidad, evidenciando además la falta de una política nacional sobre formación en el área.
- Pudiendo agregar a esto, a modo de sugerencia, que una buena política sobre integración de discapacitados a escala nacional y regional debe considerar la preparación, capacitación y formación necesaria de los actores para llevarla a la práctica. Sólo así podrá mejorarse realmente el intercambio de información, experiencia y especialización en materia de estrategias y políticas más eficaces que cautelen efectivamente la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Esto quiere decir, que a la no existencia de una capacitación específica que prepare a los profesores para la integración

no existe tampoco el conjunto de orientaciones académicas y normativas que regulen pedagógica y administrativamente el proceso de integración en las aulas; teniendo cautela de que se necesitan profesores para la integración no para la discapacidad.

- La capacitación existente en esta materia, según se puede apreciar a largo de los resultados de la investigación, no está alineada con un marco de formación permanente del profesorado; De las pocas opciones de capacitación, todas son coincidentemente a juicio de los profesores simplemente charlas para recibir información y carecen de instancias de aplicación y corrección. Por lo tanto las acciones a desarrollar en esta línea debieran enmarcarse en la lógica de la formación continua, es decir, aquella que se lleve a cabo en servicio, centrada en la unidad educativa, durante el ejercicio de la carrera, de toda la practica pedagógica, y que considere a esa misma práctica como eje formativo.
- Las principales motivaciones para capacitarse y establecer un continuo de formación en el área, provienen directamente de los propios profesores, focalizando estos su interés en dos ejes centrales: actualización y desarrollo

personal, además del hecho de asumir la reforma educacional como unidad educativa. Por lo tanto, en materia de formación podemos concluir que tenemos un profesorado dispuesto a prepararse a pesar de lo adversas de las condiciones para el ejercicio de su labor. Razones como estar mejor preparado para atender a los alumnos, estar más capacitado para potenciar los *deseos de ayudar* en beneficio de los alumnos, son motivos que debieran enorgullecer a las autoridades educacionales. Por lo tanto, la formación de los profesores para la integración o inclusión, debe constituirse además de la capacitación metodológica y pedagógica, del rescate y formación de la actitud educativa.

Es importante destacar que no sólo los profesores básicos trabajan en los proyectos de integración escolar, sino también lo hacen los profesores de educación media, las parvularias y especialistas en discapacidades. De hecho existe una leve mayoría de profesores de educación media (7) por sobre los profesores de educación básica(6).

A su vez, el conjunto de los profesores, vive sus múltiples demandas de capacitación y formación, frecuentemente como agresiones con relación a la autoridad educacional, sobre todo cuando van seguidas de fracaso de las acciones

emprendidas, crítica de los padres y del sistema, que entre otras cosas levanta sospecha sobre sus competencias, insuflándole duda y auto-desvalorización, poniendo así mismo en riesgo el futuro de las iniciativas en esta línea de acción.

- Si bien uno de los objetivos era detectar los diferentes niveles de formación en integración de alumnos con necesidades educativas especiales que tienen los profesores de educación general básica en la comuna de La Florida, se puede decir que los datos recogidos evidencian que es imposible establecer niveles de formación en integración de discapacitados, ya que la formación en el área es prácticamente inexistente y no habría más que señalar que el único nivel detectado es un muy bajo nivel de información sobre la materia.
- Se puede concluir además que no se relaciona la ejecución de acciones educativas inclusivas al interior de las distintas escuelas con la formación en integración y el ya señalado mínimo nivel alcanzado por los profesores que trabajan en los proyectos de integración. Muy al contrario de lo que se esperaba, la ejecución de acciones educativas inclusivas se relaciona con la actitud de los maestros. Poniendo en evidencia, desde otro punto de vista, que los

proyectos de integración escolar desde el momento de su formulación quedan en manos de los propios profesores, evidenciando también que no hay requisitos desde el Mineduc para postular a estos proyectos, sino que dependen de la voluntad de los que quieren efectuarlos. En este mismo sentido, por ejemplo, es la actitud de los maestros y no el tipo de discapacidad de los alumnos el criterio utilizado para la elección de las distintas opciones de integración escolar.

- La mayoría de los profesores (51%) confirmó con sus declaraciones las situaciones observadas por el investigador en cada establecimiento, respecto que tipo de actividades educativas integradoras se realizan al interior de cada establecimiento. Esta coincidencia nos dice que la opción de integración escolar más usada por los maestros es hacer que los alumnos participen en todas las actividades del curso regular recibiendo apoyo en subsectores donde requieren adaptaciones curriculares significativas

Si las principales acciones educativas integradoras, realizadas por los maestros al interior de cada proyecto de integración escolar, se enmarcan dentro de lo que son las opciones de integración escolar dadas por el ministerio de

educación, es de suma importancia reconocer a favor de los profesores, de que a pesar de que existe una difícil relación con la autoridad educacional, los maestros no se alejan de las opciones de integración propuestas por el ministerio, constituyendo así un signo más de su falta de preparación, que evidentemente va en desmedro no sólo de la autonomía profesional, sino que además se va auto perpetuando en el tiempo. Es en este mismo sentido, que la opción de integrar a todo tipo de discapacitados es también un signo de la poca preparación de los maestros , al intentar muchas veces integrar “a la fuerza”.

De acuerdo a estos resultados, ambos tipos de establecimientos, municipalizados y particulares subvencionados, atienden alumnos con diversas discapacidades. Lo que indica que la integración en las escuelas comunes, difiere bastante del tratamiento educativo de las escuelas especiales, marcadas por la atención a la especialidad y no a la diversidad. Ahora bien, esto no desmiente lo señalado en el marco teórico, respecto de cual es la posición del autor, con relación a algunos alumnos que por el nivel de compromiso o daño en alguna o algunas de las áreas de su desarrollo, necesitan atención educativa específica en una modalidad de atención no integrada.

A su vez, en las escuelas municipalizadas los alumnos no participan de un currículum especial asistiendo sólo a actos cívicos, recreos, ceremonias y actividades extraprogramáticas, como es el caso de algunas escuelas subvencionadas, sino que por el contrario el profesorado de las escuelas municipalizadas ejecuta la gama de opciones de integración escolar con mayor presencia física de los alumnos.

- Los maestros de ambos tipos de establecimientos demuestran su capacidad para continuar con la encomienda social de su rol, educar, aun cuando las condiciones externas para el ejercicio de su labor no sean las más favorables, esta observación es una coincidencia contrastable con el discurso emitido por los actores: **“En realidad los materiales son adecuados, lo que pasa es que nunca llegan cuando debieran y son insuficientes, así que muchas veces nosotros fabricamos nuestro propio material, y esto por mucho tiempo”** como señalara un grupo de profesores pertenecientes a una escuela municipalizada. Y con otras declaraciones como **“nos decían una cosa y después otra”** tal como afirmara el directivo de una escuela particular subvencionada.

Pese a ello, el discurso de los profesores resultó claro y consistente respecto a la realidad vivida, y gracias a la enorme riqueza de significados, permitió al investigador configurar 3 categorías de análisis: los profesores y su nivel de formación en el área, la difícil relación con la autoridad educacional y la actitud de los profesores.

Para finalizar algunos datos particularmente interesantes, nos entregan información sobre dos situaciones, aún cuando las opciones de capacitación en integración no van más allá de ser esfuerzos teóricos, charlas informativas carentes de aplicaciones prácticas, los profesores de aula demuestran entender muy bien cada una de las áreas temáticas involucradas en el problema, prueba de ello, por ejemplo, del total de los encuestados 10 profesionales respondieron correctamente preguntas que demuestran un manejo teórico de dimensiones del marco regulatorio para la integración(ley 19.284), y otros 10 profesionales no lo hacen de la misma manera, pero curiosamente entre estos últimos se hayan tres que ostentan los cargos directivos en sus respectivos establecimientos.

Finalmente podemos destacar y reiterar el no menos paradójal hecho detectado por la presente tesis, de que es la actitud de los profesores el soporte de los proyectos de integración y no su nivel de formación o conocimiento. Gran paradoja y antigua enseñanza para un tema aún no resuelto, en una sociedad que ostenta el título de caminar hacia la globalidad en plena era de la información y el conocimiento

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

FUENTES BIBLIOGRAFICAS FUNDAMENTALES

- A) Ainscow, Mel.** 1995 *“Necesidades especiales en el aula- guía para la formación del profesorado”* Ediciones Narcea, Madrid, 205pp.
- B) Blanco, Rosa et al.** 1990. *“Adaptaciones curriculares y alumnos con necesidades educativas especiales”*, Ediciones Ministerio de educación y ciencias, España, 158pp.
- C) Blanco, Rosa.** 2000 *“Hacia una escuela inclusiva, la experiencia peruana”*. Ediciones UNESCO Chile, 177pp.
- D) Blanco Rosa, Duk Cynthia, Pérez Manuel.** 2002. *“Servicios de apoyo a la integración educativa”* Publicación de la fundación Hineni- Fonadis. 60pp.
- E) Hegarty, Samuel.** 1988. *“Aprender juntos- La integración escolar”* Ediciones Morata, Madrid 227pp.
- F) Porter, Gordon.** 1997. *“Critical elements for inclusive Schools”*. New Brunswick, Canada, 17pp
- G) Stainback Susan, Stainback William.** 1999. *“Aulas inclusivas”*. Ediciones Narcea Madrid, 295pp.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS METODOLOGICAS

- a) **Delgado Juan Manuel; Gutiérrez Juan**, 1999. "*Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*". Editorial Síntesis S.A.. Madrid, Tercera reimpresión, diciembre 649pp.
- b) **Llaña Mena Mónica**, 2001. "Apuntes de *clases de Metodología de la Investigación con enfoque Comprensivo Interpretativo*", Segundo Semestre, Universidad de Chile, Santiago,32pp.
- c) **Llaña Mena Mónica, Escudero Burrows Ethel y cols**, 2000. "*Alumnos y Profesores - Radiografía de un desencuentro*". Universidad de Chile, Santiago 92pp.
- d) **Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Pilar**, 1998. "*Metodología de la Investigación*" " Segunda Edición. Editorial MC Graw Hill, 200pp.
- e) **Kerlinger, Fred**. 1988 "*Investigación del Comportamiento*". Tercera Edición. Editorial MC Graw Hill,748pp.
- f) **Mucchielli, Alex**.1996 "Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales". Editorial Síntesis S.A. Madrid.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS COMPLEMENTARIAS

- a) **Marchesi A, Coll C, Palacios J**, (comp.) 1992. “Desarrollo psicológico y educación- necesidades educativas especiales”, vol. II, Ediciones Alianza, Madrid, 428pp.
- b) **Delors, J. et al.** 1996 “La educación encierra un tesoro”- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI”. París: UNESCO. 12pp.
- c) **Ainscow, Mel**, en entrevista de Angeles Parrilla, Cuadernos de Pedagogía N°307. pp 44-49.
- d) **Warnock report.** 1979 Special Educational Needs. Hmso. London.
- e) **Aristóteles**, 1995. “La política”. Editorial Alba. Madrid.253pp.
- f) **Declaración de Salamanca**, 1994 “Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales”. UNESCO.39pp.
- g) **Ley 19.284**, 1994. “Ley de integración social de las personas con Discapacidad”, Edición Ministerio de Planificación y Cooperación. División Social / Unidad de la Discapacidad, 21pp.
- H) **“Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad”**, 1993. Edición ONU. 96pp.

- e) **“Informe de establecimientos que aplican proyectos de integración escolar”**, 2002-2003. Jefe Unidad Educación Especial. Ministerio de Educación, Chile. 11pp.
- f) **Texto de apoyo para un proceso de integración educativa**, 2000. María Angélica Valladares Astudillo. FONADIS, 33pp.
- g) **Foro educación para todos en las Américas**. 2000. Santo domingo. Ediciones UNESCO. 12pp.
- h) **Foro mundial sobre la educación para todos, 2002**. , marco de acción de Dakar. Senegal. Ediciones UNESCO. 16pp.
- i) **Conferencia mundial sobre educación para todos del año 1990**, Jomtiem. Ediciones UNESCO. 12pp
- j) **Declaración universal de los derechos humanos**, 1948. , Ediciones ONU.
- k) **Ley orgánica constitucional de enseñanza LOCE**. 1990. Documento publicado Diario Oficial .
- l) **Constitución política del estado**, 1980. Ediciones publiley. Reedición 1998.

Anexos

A continuación se presenta la sección de anexos que incluye los siguientes documentos:

- a) Anexo N° 1: El primer segmento de la entrevista en profundidad realizada a un docente directivo, que pertenece a un establecimiento particular subvencionado
- b) Anexo N° 2: Encuesta realizada a un profesor que trabaja en un colegio de dependencia municipalizada
- c) Anexo N° 3: Encuesta realizada a un profesor que trabaja en un colegio de dependencia particular subvencionada
- d) Anexo N° 4: Pauta de encuesta realizada a los profesores de unidades educativas que aplican proyectos de integración escolar
- e) ANEXO N°5: Pauta de encuesta realizada a los docentes directivos, que contiene además cedula de entrevista

Los documentos presentados, son una muestra representativa de todos los datos reunidos por la presente tesis, a través de las entrevistas en profundidad, grupos focales y encuestas.

Anexo N ° 1

ENTREVISTA

P: Entre otras cosas soy parvularia, profesora básica y tengo un postítulo en lenguaje, lo que pasa es que soy directora académica del primer ciclo y el proyecto de lenguaje que nosotros aplicamos de integración solamente con Tel(trastornos del lenguaje) es para niños de pre-básica y hasta segundo o tercero básico por el momento

E:¿Por el momento?

P: Por el momento. Exactamente, es el preproyecto digamos.

E: ¿Cómo se llama el proyecto de ustedes?

P: Proyecto de integración, así no más.

E: ¿Cómo surgió la idea?

P: A ver, un poco la idea de nosotros fue basarnos en esta situación de las escuelas de lenguaje, que están un poco los niños de entre primero y segundo básico un poco volando, en el aire, como que salían de ahí y no tenían en realidad donde ir, normalmente los niños que están en una escuela de lenguaje están un poquito botados no tienen otro conflicto, porque además el problema de lenguaje es transitorio, entonces muchas veces quedaban en primero básico y solamente les pasaban el problema de lenguaje y no abarcaban las otras áreas muchas veces, entonces aquí en el colegio habían varios niños

que asistían a escuelas de lenguaje, exacto. Entonces como nosotros tenemos jornada completa, habían ocasiones en que había que permitirles salir dos o tres veces a la semana más temprano, y eso que pasaba que va en desmedro en el fondo de las horas que necesitaba estar en el colegio, un poco por ahí surgió. Un poco surgió también por la motivación de acercar al colegio esa posibilidad de que los niños no salieran, de evaluar a los niños de kinder a cuarto básico, por que ya ...problema es que se confunden un poco los problemas de aprendizaje con los problemas de lenguaje, hay como una confusión , entonces un poco para pesquisar eso, más que nada, ...se partió con una escuela de lenguaje, que vino a proponernos ...ese, ese... digamos...?

E: Ustedes trabajan con una escuela de lenguaje.

P: No. Comenzamos, cuando empezó el proyecto, comenzamos

E: ¿Cuándo empezaron?

P: Este año en marzo aproximadamente(2003) empezamos con todas las conversaciones con la escuela de lenguaje,

E: A partir del segundo semestre empezaron a trabajar con alumnos

P: A trabajar. Ellos(escuela de lenguaje) vinieron a plantearnos su situación de ser un poco itinerantes, que en el fondo venir la escuela de lenguaje al colegio y empezamos a formar este

proyecto, finalmente nos quedamos nosotros con el proyecto, si bien es cierto lo hicimos en conjunto, eh ...finalmente nosotros decidimos tomarlo. Digamos que eso es lo que nos...el ministerio, y toda la provincial, ustedes pueden acceder, hacerlo como colegio y contratar a los profesionales o hacerse con una escuela de lenguaje y que ellos traigan el personal, nosotros decidimos hacerlo así, decidimos contratar nosotros el personal, fonoaudiólogo, psicopedagogo, bueno yo tengo especialidad soy psicopedagoga, la profesora que esta acá al lado mío, directora también es psicopedagoga, eso si que tuvimos que contratar una educadora diferencial con mención en trastornos de lenguaje, porque si no, no se puede digamos, ya tiene que ser así. Y preferimos hacerlo así y tenemos 22 niños en el colegio, dentro del proyecto

E: Y como ha funcionado, en términos generales?

P: En términos generales yo lo encuentro excelente, porque no es solo trabajar con esos niños específicos, que se les saca en algunos horarios de la sala, que se trabaja en grupitos de ocho, igual un poco como se hace en la escuela de lenguaje, pero afuera de su sala, tiene un aula especial para ellos con material especial, pero además de eso esta profesora entra cada una de la sala donde están estos niños y trabaja con el grupo entero, entonces que pasa que no hace ella ... por ejemplo si la unidad que se esta pasando en ciencias es de los animales ella trabaja

en semántica gramática trabaja en el área con todo el grupo, entonces aporta a todo el grupo y además al niño que no se sienta que es para el solamente

E: Porque por ahí empieza el tema de la discriminación.

P: Exactamente, entonces nos ha servido mucho eso y ha enterado desde kinder hasta segundo tenemos algún niño de segundo, ella participa con las profesoras en la sala de clases, entonces eso ha sido súper bueno para los otros profesores.

E: ¿Cuál ha sido la posición de los profesores?

P: Súper buena, por lo menos acá nosotros hemos tenido una aceptación increíble, porque, porque nos ha ayudado, les ha ayudado a reconocer la diferencia entre un problema de aprendizaje y un problema de lenguaje, por que hay muchos niños que ellas pensaban.. Todo partió en el fondo haciendo una pesquisa entre lo que ellos creían, de acuerdo a ciertas conductas quienes eran los niños que podrían tener un problema de lenguaje y en ese.. En esa bolsita cayeron de todo, problemas atencionales, niños con problemas de aprendizaje en la lectoescritura, niños con problemas de TEL (trastornos específicos de lenguaje) y entonces cayeron todos ahí en la bolsita, que hizo la profesora de diferencial, fue un poco a hacer la evaluación de estos niños y darse cuenta, no este niño tiene

tal problema, este niño tiene ...entonces en el fondo que nos ayudo a nosotros también, por saber como estaban los niños, cual era nuestro grupo, cuales eran los problemas y además eso nos ayudo a nosotros como colegio.. a decir.

E: ¿Se fueron capacitando internamente?

P: Bueno este niño necesita apoyo psicopedagógico aparte, vamos a derivarlo a tal o cual cosa, después la fonoaudióloga hizo la evaluación, la reevaluación formal y definió definitivamente cuales eran los niños que tenían específicamente un problema de lenguaje, entonces eso nos ha ayudado por que además las profesoras han ayudado en la sala ha hacer trabajo específico con algunos niños que encontramos que tenían problemas de aprendizaje sin estar dentro del proyecto, ella nos ha apoyado también a trabajar con ellos, entonces eso nos ha ayudado harto a nosotros a hacer algunas evaluaciones diferenciadas por ejemplo.

E: ¿Ustedes evalúan de esa manera?

P: Que hay niños que necesitan, hay niños que necesitan evaluación diferenciada, que están dentro del proyecto, entonces que pasa que eso nos ha ayudado a generar una pauta de evaluación diferenciada que no es solamente bajar el nivel, la idea no es bajar el nivel de los niños, sino que las pruebas

Plantearlas de otra manera, para que sean mejores más entendible, no se trata de bajar el nivel y de que; ah como tu tienes problemas más bajito, **No, No No** es eso, la idea no es esa, nuestra idea es ayudarlo a contestar la misma prueba que tú pero de otra forma, ya sea oral...

E: ¿Metodológicamente?

P: Exactamente, todas esas cosas nos ha ayudado mucho el proyecto, te digo que independiente que sea específicamente para los niños con lenguaje(Con trastornos de lenguaje) entonces ha sido bueno en realidad, muy bueno.

E: ¿Tú crees que los beneficios han sido para todos?

P: Para todos(la entrevistada señala en forma categórica esta afirmación)

E: ¿Y los profesores de qué manera se han capacitado en esto?
¿En el camino se han ido involucrando?

P: Lo que pasa es que las mismas profesoras digamos la fonoaudióloga y la profesora especialista, la profesora de educación diferencial y con nosotros con el cuerpo directivo tenemos reuniones y en esa reunión como te digo ya se plantea

ya que es un problema de lenguaje, que es un problema de aprendizaje, entonces como te digo los profesores han tenido esas reuniones donde dicen a ya! Ahora tengo sumamente claro cuando no toque la reevaluación en marzo cuales son los niños que van a caer en el, la integración y cuales son los que no. Te fijas entonces esa pesquisa nos sirve a nosotros sobre todo en marzo, en la evaluación para el próximo año, el proyecto va por dos años digamos tenemos la aprobación por dos años y después si nosotros queremos seguir tenemos que volver a postular, pero en este momento hay ya dos años aprobados, entonces en marzo ellos (se refiere la entrevistada a los profesores) tienen súper claro cuales son las conductas, cuales son las que si y muy probable es que la bolsa en la que cayeron todos no va a ser tan grande como la primera vez, que no tenían idea.

Entonces se hizo una ...digamos desarrollo del lenguaje, que es el desarrollo del lenguaje, cuales son las conductas que los niños tienen que tener a ciertas edades con respecto al lenguaje, entonces se ha ido manejando así con los profesores y a lo mismo con los apoderados, han tenido reuniones los papas que están.

E:¿Han trabajado en conjunto con los apoderados?

P: Claro. Lo que pasa es que los niños que están en el taller, en el programa de integración la educadora diferencial y la fonoaudióloga han tenido reuniones con ellos, para contarle que es lo que se está haciendo, cual es el avance que han tenido los niños, entonces los papas están como súper interesados y saben bien que les pasa, y no sienten que el problema de lenguaje es un problema que los discrimina y como que los deja aparte, por que como te digo el problema de lenguaje es transitorio, entonces pueden pasar dos meses tres meses...ya soluciono su problema

E: ¿Qué pasa que cuando no se pesquisa en kinder por ejemplo o primero básico? ¿ Se va acentuando?

P: Exacto y normalmente recae ese problema de lenguaje, en problemas de aprendizaje, sin ser lo mismo, por que es un arrastre, por que no se alcanzó a pesquisar cuando estaba chiquitito, como te digo yo creo que están todos los papas como contentos con eso.

E: Oye una cosa, así más formal los profesionales aquí, los que trabajan en el proyecto, ¿cuál era tu nombre? Perdón.

P: Paola Concha.

E: Tú eres la directora académica.

P: De kinder a cuarto medio.

E: ¿Cuántos años trabajas tú aquí?

P: Este es mi primer año en el cargo de directora académica.

E: ¿ Cuántos años de experiencia tienes, más o menos?

P: A ver voy a cumplir ocho.

E: Poco, igual joven (Entrevistador y entrevistada se ríen)
(aquí un dialogo breve sobre embarazo de la entrevistada)

E: ¿Dónde estudiaste tú?

P: Estudié párvulos, en el Instituto Profesional de Providencia, después saqué la licenciatura en la U. Metropolitana, y después saqué el postítulo en Comunicación y Lenguaje en la U. Metropolitana también, nunca paro, de hecho terminé el postítulo el año pasado.

E: ¿No has tenido más tiempo? (ambos sonríen)

P: Bueno tuve la suerte de llegar a este lugar también, como directora académica, antes trabajaba en escuela de lenguaje, trabaje dos años, tres años en escuela de lenguaje.

E: ¿Cuántos profesores trabajan directamente en el proyecto?

P: Directamente en el proyecto son poquitos, por que como son 22 niños, y son grupos de 8, que máximo 8 y son 22 no alcanzan a ser 8 por grupo, entonces están de lunes viernes, así que trabaja solamente la educadora diferencial más la fonoaudiologa, que los toma dos veces a la semana y los saca por periodos que corresponde a cada niño

E: ¿Qué esperan del proyecto, aquí en la escuela, desde el punto de vista de lo que me has planteado, que ha sido muy positivo, que el profesor se ha replanteado muchas cosas, se han aprovechado muchas cosas, hacia donde van?

P: Un poco lo que esperamos, es lo que hemos estado consiguiendo, osea de que esa cosa de la calidad y equidad en la educación sea verdad, por que normalmente uno dice claro la calidad de la educación, la equidad de la educación pero en el fondo uno no lo ve, entonces en el fondo eso es lo que queremos, que todos los niños que estén en nuestras salas tengan las mismas posibilidades de aprender, tengan las mismas posibilidades de la infraestructura del colegio, a todos les damos lo mismo, entonces muchas veces los niños no pueden acceder a todo por que su potencialidad esta pero no se les ha sacado, no se les ha ayudado, entonces dentro de lo que nosotros podemos aportar, tuvimos esa intención, sabes que hagamos este proyecto Probémoslo por que además no es difícil, o sea el colegio tiene la infraestructura para hacerlo, tiene la posibilidad, tiene salas, gracias a Dios, como es un colegio particular subvencionado recibimos la subvención también y con la subvención, hemos hecho una inversión en el mobiliario de las salas, de los espejos, de comprar material más didáctico para este grupo, entonces si están esos recursos y se pueden usar y utilizar bien también, que bueno yo trabaje en una

escuela de lenguaje y a lo mejor es feo decirlo, pero normalmente las escuelas de lenguaje les interesa la subvención muchas veces, a lo mejor no todas, a mejor estoy hablando un poco por la herida a lo mejor, pero lamentablemente pasa eso y normalmente mantienen a los niños ahí dando vueltas como dando Vueltas y en realidad mientras estén mejor, mientras más tiempo puedan estar, inclusive hay veces que, pasa en algunas escuelas que no sé, la evaluación como que la van corriendo, o ponen abajo, aunque la fonoaudióloga esta súper clara que el niño ya se dio de lata, pero necesita la el cupo, entonces eso para mi no vale, por que el fondo hay muchos niños que lo necesitan si, pero, como las escuelas de lenguaje normalmente son gratuitas va mucho niño y un poco por la necesidad de tenerlo, de repente ni siquiera, son problemas más que nada sociales, no son problemas de lenguaje, pero por la necesidad de tener la subvención, digamos la matricula ahí están, lo que pasa es que normalmente las escuelas de lenguaje son súper Periféricas están en lugares, la granja, La Pintana, y hay niños que tienen problemas sociales y que su problema de lenguaje es social, netamente social, y no es un problema de lenguaje digamos bruto por decirlo así.

E: ¿Cuáles han sido las dificultades que han tenido que enfrentar con el proyecto, las principales dificultades?

P: La información, a que me refiero es que como fue, como así muy rápido, esta cosa de que se hace un proyecto, vamos a la reunión en el Diego portales, se juntaban, preguntas como que nadie sabia mucho, la supervisora de la provincial cordillera decía una cosa, la de la provincial sur sabia otra, las cosas eran como cruzadas, en una provincial decían algo, pero la otra provincial decía otra cosa

E: (risas)

P: ¿Qué nos pasa a nosotros?, como el colegio tiene aquí el Atenas y en la Esperanza, La Esperanza es de Macul, entonces es otra provincial, Sur, y a ellos les decían una cosa totalmente distinta a lo que nos decían acá a nosotros y que nos pasa que como los dos colegios son hermanos(sociedad educacional) trabajamos prácticamente juntos: “oye pero si a mí me dijeron esto, a nosotros nos dijeron esto otro, bueno quien tiene la razón, entonces en la duda quise vinieran a supervisarnos y que quien estaba mal, y que tu sabes que de repente preocupa que tu no vaya a cometer un error, que este formalmente escrito el libro, esas cosas por ejemplo son como bien domesticas, pero en realidad no sabíamos si debíamos usar el libro de educación diferencial o el libro normal, por ejemplo en una provincial decían el libro de educación especial en la otra el libro normal, como este proyecto tu podías empezar antes de que fuera aprobado, desde cuando empezabas a marcar la lista de los

alumnos, o sea desde cuando empiezas a poner la subvención, te fijas? Desde cuando empezaron a trabajar con los niños, o desde que se empezó la evaluación, entonces como muchas dudas que nosotros dijimos bueno, partimos en marzo, lo entregamos, se aprobó, nosotros en julio empezamos a marcar la subvención por que fue cuando el proceso de reevaluación y todo empezamos a marcar la subvención y todo

E: ¿Pero ya habían trabajado?

P: Claro, pero no sabíamos si se podía o se tenía que hacer, entonces yo te digo sinceramente si viene subvenciones compramos el libro de educación especial, que esta lleno y todo con el registro de las actividades, el otro libro también, por que en el fondo por si acaso, tenemos esto, tenemos lo otro, tenemos el cuaderno de la profesora que va registrando todas las cosas y un poco nosotros decimos bueno, si hay algún error va a ser entendible por que bueno, esta como la marcha blanca, como que nadie tiene claro bien esas cosas como técnicas, que son domesticas, pero en el fondo igual importan

E. Pero que en el fondo igual importan, porque son las que se revisan, o son las que dan cuenta del proceso.

P: Exactamente, yo te digo aparte que también un poco, un poco pasa tanto en los colegios como en las escuelas de

lenguaje, que cuando viene supervisión vienen a supervisar normalmente eso, la matrícula, la subvención, o sea ni siquiera vienen a ver la parte técnica, no ven los libros, el registro te fijas, vienen entran a la sala 1,2,3,4,5, 1,2,3,4,5, en realidad, si tienen la subvención, eso como que les interesa, entonces tú dices bueno es como extraño, tenemos que tratar, uno como que se preocupa mucho de tener el orden, la hojita de la subvención, por que sabes que es eso lo que van a revisar, eso es lo que interesa en el fondo si la plata si la plata la están utilizando bien, entonces claro nosotros tenemos todas las cosas las hojita, tenemos todos lo gastos que se han hecho en infraestructura por si acaso, por que es eso lo que te van a revisar, eso esta claro, entonces bueno, gracias a dios, mañana tendremos una reunión en Cajón del Maipo, con la provincial cordillera, donde se va a evaluar un poco este asunto y todas las dudas y todas las cosas que uno tiene se van a aclarar ahí, por que ahora también cuando empieza el proceso de evaluación, no se sabe tampoco, si empieza en marzo, la reevaluación nosotros ya la empezamos a hacer, están evaluando esta semana, por que además los niños salen el 12(Diciembre de 2003) entonces ese es como nuestro período raro por que de hecho vamos a tener que citar algunos alumnos para reevaluarlos, para terminar de hacer la reevaluación entonces tampoco sabemos si esta bien, o no por

que como empezamos como muy justo en el tiempo, no tuvimos como, fue como muy corto el tiempo, se pudo aplicar

E: ¿Qué efectos han notado en la comunidad escolar, en el conjunto de los profesores, las opiniones, la participación el interés?

P: Te digo, tenemos un niño de tercero básico, que a él le estaba yendo muy mal, de hecho estaba a punto de repetir, el primer trimestre tenía todos los promedios rojos y después de la reevaluación empezó a trabajar con la profesora, la educadora diferencial, por que salió con un problema de lenguaje en tercero básico, grande.

E: ¿ A punto de transformarse en otra cosa?

P: Exacto, increíblemente, casi mágico si lo ves ahora, le esta yendo excelente, el mismo subió su autoestima, esta súper con el profesor, está fascinado, el profesor Juan Carlos que es su profesor jefe esta súper contento, por que además como te digo le ha ayudado mucho a él, saber como tratarlo, como evaluarlo, como trabajar con el, por que muchas veces el le entregaba lo mismo que le entregaba a todos los alumnos, pero lamentablemente el no estaba captando lo que necesitaba, entonces como te digo toda la comunidad escolar está súper interesada, por que pregunta, los más grandes también, se supone que esto debería ser hasta octavo, pero este primer ciclo

iba a ser solamente hasta cuarto básico, por que como era imagínate empezamos a trabajar con los niños a fines de agosto, principios de septiembre, tenemos que ver que pasaba con este grupo y solamente se alcanzó a evaluar 22 niños de primero a cuarto básico, o sea no 22 se evaluaron todos pero no se alcanzaba a evaluar de quinto a octavo, para poder comenzar ya con el proyecto, una vez que recibimos la resolución teníamos que empezar a trabajar, no podíamos seguir esperando, entonces para los plazos de entrega del proyecto, para que fueran evaluados, fueron cortitos entonces no alcanzábamos a seguir con el otro grupo.

E: ¿Quién asume el liderazgo del proyecto, quién guía el proyecto?

P: Yo.

E: ¿Tú y el equipo o solamente tú?

P: No yo y el equipo lo que pasa es que yo soy la gestora de trabajar, de traer la escuela de integración, de proponer el proyecto acá en el colegio, por que además mi inquietud de haber trabajado en escuela de lenguaje o sea también conocía un poco eso y un poco lo que estaba pasando en las escuelas de lenguaje, que supuestamente el año pasado hubo todo ese conflicto (2002), que se cerraban, que el decreto se cambiaba, que los profes no sabían si quedaban o no quedaban, que eran itinerantes, exacto, entonces un poco por ese lado yo dije bueno hay que tratar de hacer algo, entonces por eso empecé, pero yo

no sola, tengo el apoyo de María Cecilia que es la directora académica de segundo ciclo, con ella trabajamos también, en la creación del proyecto con la escuela de lenguaje cuando vinieron y entonces terminamos haciéndolo digamos juntas y con la educadora diferencial y la fonoaudióloga que está trabajando acá con nosotros y un poco con el decreto nuevo, con todas las reuniones que tuvimos que ir a casa 18, que allá que al ministerio, o sea toda la provincial, y estoy aquí, lo que pasa es que yo soy la cabeza visible en este momento, pero no soy yo sola, para nada sola, no podría, por que además tengo un montón de cosas que hacer.

E: ¿Tú eres una de las directoras académicas, cuántas hay?

P: Tres, de primer ciclo, de segundo ciclo y de media, un poco soy la cabeza visible por que es mi ciclo en que se está aplicando el proyecto en este momento, pero si Dios quiere y nos aclaran bien las cosas, el próximo año vamos a incorporar el otro ciclo, hasta octavo.

E: ¿Y para eso, tienes planificado o has proyectado alguna forma de incorporar a los profesores de segundo ciclo, capacitarlos

P: de la misma manera con esos talleres que sean necesarios de la fonoaudióloga, lo mismo que se hizo con el primer ciclo

E: ¿Talleres con los profesores?

P: Exacto cuando comenzó el trabajo, lo primero, el primer taller con ellos, lo que pasa es que nosotros tenemos jornada técnica todos los días viernes, entonces dentro de esas jornadas técnicas los días viernes siempre hay un tema o algo que trabajar, cuando comenzó el proyecto se planteó a los profesores la posibilidad de este proyecto de integración, lo que les llamó mucho la atención, en esta primera reunión participaron digamos todo el colegio, desde primero a cuarto medio, todos los profesores estaban en la jornada técnica, entonces ahí se empezaron a dividir, la media les gustó mucho, por que ojalá, hay muchos niños en media que en realidad andan volando como en las nubes todavía y que lo más probable que en su momento tuvieran algún problema, pero ellos digamos quedaron desfasados, por que no hay una cosa pa! Ellos, entonces el otro ciclo empezamos a trabajar con ellos, cuales eran las cosas que ellos pesquisaban en la sala y empezamos a trabajar con ellos y cuando ya se vio que solamente iba a poder ser para el primer ciclo trabajamos directamente con ellos en eso que ya te decía o sea haciendo una evaluación de lo que hicimos un taller de desarrollo del lenguaje , donde estuvimos viendo las edades , que pasaba dentro de que edades , las cosas que los niños lograban en lenguaje de tal edad a tal edad , cuando había un retraso, por que había un retraso , que ellos pudieran empezar a investigar , e después hicimos eso que era una diferenciación entre cuando

había problema de lenguaje, déficit atencional , cuando había trastorno de aprendizaje, entonces se hizo un taller de trastornos de aprendizaje, como pesquisar un trastorno de aprendizaje, un déficit atencional y un trastorno de lenguaje, un poco eso como taller de desarrollo de lenguaje eh y después se le entrego una pauta de evaluación, como para que ellos hicieran un despistaje de los alumnos que tuvieran, pero a pesar de eso igual como te digo cayeron dentro de la bolsa muchos, de todo por que todavía no tenían claro cual era el lenguaje específico.

E: ¿Durante cuánto tiempo hicieron esas clases?

P: Lo que pasa es que como te digo, todos los días viernes lo hacemos, con distinto tema, distinto matiz, dependiendo de lo que nosotros estemos necesitando, claro por que también tuvimos que hacer las jornadas técnicas para el cambio de programa NB 1, NB 2 viste que cambio el programa y tuvimos que trabajar con eso, entonces de acuerdo a eso se fue dando esas reuniones, no son tampoco todos los viernes sino que fueron además de acuerdo al horario que tenían las profesoras que contratamos, entonces ahora de finalización tenemos un taller de nuevo, un poco para cuando terminen los niños, cuando ya salgan, evaluar con la profesora y la fonoaudiologa

que fue lo que paso con los niños, donde quedaron, cual fue el aporte que se hizo con ellos, cuales son los niños que fueron dados de alta, porque fueron dados de alta, para que ellos reconozcan porque, para que ellos también nos cuenten cual fue el proceso que tuvieron y ellos además como te digo tienen continuamente interacción con la educadora diferencial y con la fonoaudiologa que se acerca a la sala también, entonces también hay una comunicación entre ellas, no es como ella esta en su sala y ella esta en su sala, ella va a retirar a los niños a la sala, conversan ahí técnicas de trabajo, se les entrego como te digo además a los profesores una pauta donde está el como evaluar diferenciadamente, evaluación diferenciada, que cosas que puntos a que niños, cuales son los niños que necesitan, no solamente los que están en el proyecto.

E: ¿Cuáles son los que eventualmente podrían necesitar apoyo?

P: Exacto los niños cuando se hizo esa evaluación y se hizo esa, ...esos niños no tienen lenguaje, tiene trastornos de aprendizaje, entonces que paso con eso, nosotros llamamos al apoderado y le dijimos sabe que, por que hubo que pedir autorización para evaluarlos además, no se podía evaluar así, yo quiero evaluarte y te evaluó, se les pidió una autorización a los papas la cual tuvieron que firmar, dando autorización para evaluarlos, entonces obviamente cuando salió esa evaluación había que contarles que había pasado, entonces se citó uno por uno, se

les dijo su hijo fue evaluado, el por ejemplo no salió con TEL, pero tiene tal problema, necesita un apoyo psicopedagógico aparte.

Anexo N ° 2

Anexo N ° 3

Anexo N ° 4



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad De Ciencias Sociales
Departamento De Educación
Escuela De Post-Grado

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE UNIDADES EDUCATIVAS QUE APLICAN PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Estimado (a) colega:

El presente cuestionario forma parte del trabajo realizado en una Tesis para la obtención del Grado de Magíster en Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Tiene por objeto conocer y rescatar tu posición sobre aspectos que van desde la propia formación profesional hasta las formas de aplicación del proyecto de integración escolar de discapacitados realizada en tu colegio, escuela o liceo. Los datos que me proporcionen son extremadamente importantes para la consecución de los objetivos del presente estudio y me permitirán develar alguno de los procesos y espacios utilizados en las instituciones educativas, en la aplicación de dichos proyectos.

La información del cuestionario y tus datos personales, tienen carácter de absoluta reserva. No es objetivo del presente establecer respuestas correctas o incorrectas, lo que interesa es conocer tu percepción sobre el proceso de integración de discapacitados en tu establecimiento. No obstante, si lo deseas puedes contestar en forma anónima.

Intenta ser lo más preciso y auténtico en tus respuestas; leyendo detenidamente cada pregunta y contestando de manera clara cada ítem.

Agradece tu valiosa colaboración
Roberto Donoso Toro
Alumno del Programa Magister en Educación
Universidad de Chile

Santiago, Diciembre de 2003



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE POSTGRADO

PREGUNTAS

PARTE I

Marca o escribe en el casillero el número de la alternativa que mejor represente tu respuesta

Identificación

Sexo

1. Masculino
2. Femenino

Tu jornada de trabajo en este establecimiento es de:

- 1.- Jornada Completa (30 horas o más)
- 2.- Entre 22 y 30 horas.
- 3.- Menos de 22 horas.

Señala tu título profesional

1. Profesor Básico
2. Profesor Medio
3. Profesor Diferencial
4. Otro ¿cuál? _____

Lugar donde realizaste tus Estudios

1. Escuela Normal
2. Instituto Profesional
3. Universidad perteneciente al consejo de rectores
4. Universidad no perteneciente al consejo de rectores
5. Defina cual: _____

Señala en qué década realizaste tus estudios

1. 60-70
2. 70-80
3. 80-90
4. 90-2000
5. 2000-adelante

Posees Algún Post-título como educador diferencial o psicopedagogo.

1. Sí
2. No

Si la respuesta anterior fue afirmativa, señala el lugar donde obtuviste tu postitulo

1. Instituto Profesional
2. Universidad perteneciente al consejo de rectores
3. Universidad no perteneciente al consejo de rectores
4. Otro (cual) _____

¿Cuál o cuáles de las siguientes instituciones ha impartido alguna capacitación que hayas recibido, y que consideres valiosa para la formulación y aplicación del proyecto de Integración Escolar o materias afines como discapacidad?:

1. Universidades.
2. MINEDUC.
3. FIDE.
4. CIDE.
5. Expertos contratados en forma particular.
6. Otros (cuales) _____

Recibiste capacitación para la formulación y aplicación del proyecto de integración escolar o temas específicos relacionados?:

1. Sí
2. No

¿Cuál de las siguientes descripciones caracteriza mejor el tipo de capacitación recibida para la formulación y aplicación del proyecto de integración escolar?

1. Tuvo instancias de información, aplicación y corrección en diferentes momentos del proceso de aplicación de proyecto
2. Recibió sólo información
3. Sólo instancias de aplicación en un momento del proceso de aplicación de Proyecto de integración escolar
4. Otro(cuál) _____

Recibió Ud. alguna capacitación en integración de discapacitados y/o necesidades educativas especiales

1. Sí
2. No

Si la respuesta anterior fue afirmativa, la capacitación recibida en integración de discapacitados y/o necesidades educativas especiales se caracterizó por tener una modalidad:

1. Presencial, pero sin actividades prácticas.
2. Presencial, con actividades prácticas.
3. Semi - presencial.
4. No presencial.
5. Otro (cuál)_____

La razón más importante que te motiva a capacitar en la aplicación del proyecto de integración escolar o materias afines es responder a:

1. La actualización y desarrollo profesional personal.
2. Asumir la Reforma Educacional como unidad educativa.
3. Ambas situaciones planteadas.
4. Otra (cuál)_____

Durante el proceso de aplicación de proyecto de integración escolar en su establecimiento, tu realizas:

1. Sólo docencia de aula
2. Docencia de aula y coordinación de ciclo, subciclo o Depto.
3. Docencia de aula y jefatura de curso
4. Docencia de aula y coordinación de algún proyecto.
5. Docencia de aula, coordinación de proyecto y jefatura de curso
6. Otros_____

Cuál de las siguientes modalidades de integración es aplicada en tu establecimiento en el marco de la aplicación de su proyecto de integración escolar.

1. El alumno participa en todas las actividades del curso regular. Recibiendo apoyo complementario en aula de recursos
2. El alumno participa en todas las actividades del curso regular, recibe apoyo en subsectores de aprendizaje donde requiere adaptaciones curriculares significativas
3. El alumno participa en algunos subsectores de aprendizaje en el curso regular
4. El alumno participa de un curriculum especial, asistiendo sólo a actos cívico, recreos, ceremonias y actividades Extraprogramáticas
5. Otras(cuáles)_____

La conducción en la formulación y aplicación de Planes, Programas y proyectos en el establecimiento es liderada por:

1. La dirección del establecimiento.
2. El sostenedor.
3. La UTP y/o jefes de departamento.
4. Los profesores de aula
5. Otros(quienes)_____

¿Cuál o cuáles de las siguientes fueron las formas de difusión de la información requerida para la formulación y aplicación del proyecto de integración escolar en tu establecimiento? :

1. Reuniones generales de profesores.
2. Reuniones por nivel o ciclo.
3. Reuniones de departamento
4. Otras(cuales)_____

La ley 19.284 de integración social de las personas con discapacidad considera como beneficiario a:

1. Las personas que vean obstaculizada en a lo menos un tercio su capacidad educativa, laboral o de integración social.
2. Las personas que producto de algún accidente se ven inhabilitadas laboralmente
3. Sólo a aquellas personas con algún tipo de problema físico o mental diagnosticado en algún consultorio o centro especialista.
4. Solamente los inscritos en el registro nacional de la discapacidad

La constatación, calificación, evaluación, declaración de condición de persona con discapacidad y certificación de esta misma depende de:

1. Sólo las comisiones de Medicina Preventiva e invalidez(COMPIN)
2. Cualquier Institución pública y/o privada
3. Sólo las instituciones públicas
4. Otras ¿cuáles? _____

El establecimiento educacional cuenta con profesional de apoyo al proyecto

1. No
2. Sí

Si la respuesta anterior fue afirmativa, el profesional de apoyo del establecimiento educacional es:

1. Especialista en tipo de discapacidad que atiende el proyecto
2. Especialista en Currículum
3. Especialista en Evaluación
4. Otro ¿cuál? _____

El proyecto de integración escolar de su establecimiento considera la atención de las personas con la siguiente discapacidad

1. Mental(especifique) _____
2. Psíquica(especifique) _____
3. Sensorial (oir-hablar-ver)especifique _____
4. Física (especifique) _____
5. Global(especifique) _____

Señala según tu criterio, cuál u ordena en orden decreciente las siguientes estrategias de integración educativa desarrolladas en tu establecimiento, de acuerdo a la relevancia que esta o estas hayan tenido. Anote en la 1° casilla a la que estime más relevante, 2 a la que sigue, etc.

1. información a la comunidad educativa
2. participación de la comunidad educativa
3. capacitación de profesores regulares
4. incorporación de profesores de apoyo
5. otros (cuáles) _____

Marca todas las alternativas en las que hayas participado

1. Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)
2. Programa de las 900 escuelas.
3. Proyecto Enlaces.
4. Proyecto Montegrande.
5. Grupos Profesionales de Trabajo (GPT)
6. Proyecto de actividades curriculares de libre elección (ACLE)
7. Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA)
8. Proyecto de Integración Escolar.

En el caso de haber participado en una o más señale cual u ordene en orden decreciente según estime el mayor aporte entregado a UD. para participar en la formulación y aplicación del proyecto de integración escolar

1. Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)
2. Programa de las 900 escuelas.
3. Proyecto Enlaces.
4. Proyecto Montegrande.
5. Grupos Profesionales de Trabajo (GPT)
6. Proyecto de actividades curriculares de libre elección (ACLE)
7. Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA)
8. Proyecto de Integración Escolar.

En la decisión de recibir capacitación para la formulación y aplicación del proyecto de integración escolar la iniciativa fue asumida preferentemente por:

1. Los diversos actores y estamentos de la comunidad escolar.
2. El sostenedor.
3. La dirección.
4. Un grupo de profesores.
5. El conjunto de profesores del establecimiento
6. Otros (cuales) _____

--

Como defines los recursos utilizados en la aplicación del proyecto de integración escolar

Que acciones integradoras desarrollas tu

¿Que modificaciones ha hecho al curriculum para atender a sus alumnos?

¿Cómo evalúas?

Describe brevemente que problemas has tenido

Señala brevemente cuales son tus fortaleza y debilidades como profesor con relación a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales

Cómo te sientes con la formación recibida para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales

Qué proyecciones ves tú al proyecto

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

- 1.
- 2.
- 3.

- 1.
- 2.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

- 1.
- 2.

- 1.
- 2.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.