



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación

PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR
Factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento

**Seminario para optar al título de Educadora de párvulos y escolares
iniciales**

Constanza Guerra Ortiz
Pía Meza Maureira
Isabel Soto Ceura

Profesora Guía: Ps. Sonia Pérez Tello

Santiago de Chile
2006

Agradecimientos

Agradecemos a Sonia, nuestra profesora guía, quien se unió a nuestro proyecto, apoyándonos y entregándonos las pautas para realizar un buen trabajo.

Al Centro educacional donde realizamos nuestra investigación, por la buena disposición que tuvieron para responder las preguntas e inquietudes que permitieron el desarrollo de este estudio.

A la señora Julita, secretaria de la carrera, por el apoyo y confianza que siempre nos entregó y por la buena voluntad y cariño con que realiza cada una de las tareas que se le presentan.

A nuestras familias (Guerra-Ortiz, Meza-Maureira, Soto-Ceura) por la confianza absoluta, el apoyo incondicional y el amor que nos entregaron en esta etapa que ya termina.

Y a todas las personas, (amigas, amigos, familiares, profesores, profesoras, entre otros) que de una u otra manera, nos entregaron su apoyo.

Dedicada a todas las personas que creen que, algún día, niños y niñas podrán aprender juntos sin importar sus diferencias y luchan por ese ideal.

INDICE DE CONTENIDOS

Tema	Página
Resumen	6
Introducción	8

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

1.1	Formulación del problema	13
1.2	Pregunta de estudio	18
1.3	Formulación de objetivos	18
2. Antecedentes:		
2.1.	Problemas asociados a la implementación de proyectos de integración escolar	20
2.2.	Leyes y normativas de la Educación Especial en Chile	24
2.3.	Proyecto de Integración Escolar de la comuna de Pedro Aguirre Cerda (resumen)	29

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO:

1.	Educación Especial	33
2.	Integración: definición e historia	38

3. La perspectiva educativa que apoya la integración	45
4. Prejuicios, discriminación y relaciones entre grupos	54

CAPITULO III: METODOLOGÍA:

1. Diseño	67
2. Técnicas de recolección de datos	68
3. Muestra	69
4. Análisis de datos	69

CAPITULO IV: RESULTADOS:

1. Análisis de entrevistas	71
2. Análisis de encuestas	102

CONCLUSIONES	114
---------------------	-----

SUGERENCIAS	124
--------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	126
---------------------	-----

ANEXOS	130
---------------	-----

RESUMEN

En la actualidad los proyectos de integración son parte de una política internacional de aceptación a la diversidad, la cual ha sido acogida por el Estado de Chile y hasta el momento se encuentra en una fase de implementación y adecuación a la realidad del país. Algunas escuelas regulares están desarrollando estos proyectos y de acuerdo a evaluaciones realizadas por el MINEDUC se han detectado algunos impedimentos que dificultan el cumplimiento de los objetivos que persiguen estos proyectos.

En base a lo anterior, centramos la presente investigación en relevar los factores que facilitan y obstaculizan el funcionamiento de un Proyecto de Integración Escolar. Para lo cual realizamos un estudio de caso descriptivo en una escuela municipal con proyecto de integración escolar, basándonos, principalmente en los discursos de profesores, directivos, profesionales de la Unidad de apoyo y familias de la comunidad educativa. Estos datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y encuestas realizados a los actores ya mencionados.

Dentro de los principales resultados obtenidos podemos mencionar la necesidad de compromiso por parte de todos los actores de la comunidad educativa hacia el cumplimiento del objetivo del proyecto de integración escolar (PIE), resaltando la necesidad de la existencia de una Unidad de apoyo permanente en cada escuela, la demanda de mayor cantidad de tiempo para

realizar las diferentes actividades vinculadas al PIE. Una buena disposición de la escuela para implementar y hacer funcionar el PIE, la facilidad de algunas escuelas municipales de integrar niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) debido a que no tienen pruebas de selección de ingreso.

De acuerdo a este estudio de caso se puede concluir que los proyectos de integración escolar requieren, en la fase inicial de implementación y de instalación en la cultura escolar, de una intencionada sensibilización e información orientada hacia la comunidad educativa, con el fin de que ésta aprenda a trabajar en la diversidad.

INTRODUCCIÓN

Una primera mirada a la implementación de los proyectos de integración escolar

La educación es un derecho al que todos deben tener acceso, por lo tanto no se debiera segregar del sistema regular a niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (NEE). En este sentido los proyectos de integración pasan a ser una vía de acceso igualitario y equitativo para los estudiantes, tanto en términos educativos como sociales. Refiriéndose con términos educativos a centrarse en lo pedagógico y no en las deficiencias de la persona (abandonar el enfoque clínico-rehabilitatorio), y con términos sociales a desarrollar en la persona integrada, como en quienes la rodean, actitudes de convivencia basadas en la tolerancia, el respeto y valoración a la diversidad.

Desde 1990, Chile ha adoptado políticas educativas que apuntan a la integración de niños y niñas con NEE a las escuelas regulares, éstas se han ido implementando en diferentes escuelas (ya sea a nivel comunal o particular) a través de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) los cuales se desarrollan con diversos niveles de integración, dependiendo del PIE al que opte cada establecimiento. Esto va desde la integración completa, donde el niño y la niña están la mayor parte del tiempo en el aula regular, hasta la integración que se da sólo en los recreos y el resto del día está destinado al trabajo en el aula de recursos.

Al implementar los PIE surge la necesidad de evaluar el desarrollo que éstos han tenido con el fin de mejorar su funcionamiento. Por este motivo el MINEDUC solicitó un estudio sobre la calidad del proceso de integración educativa¹, el que concluyó que aún no se han logrado los resultados esperados de los PIE que se encuentran en funcionamiento, porque en la elaboración de éste no existe participación de miembros que representen a la comunidad educativa en su totalidad; la capacitación de profesores de aula común aún es insuficiente; aún existe discriminación de diferentes actores hacia niños y niñas integrados; y escasez de trabajo colaborativo entre profesores de aula común y unidad de apoyo al proyecto de integración.

Sociedad, Educación de Infancia e Integración

Por muchos años la sociedad ha discriminado a las personas que no cumplen con los parámetros de normalidad establecidos, entre ellos a personas con necesidades educativas especiales quienes eran destinadas a escuelas especiales limitando sus aprendizajes a capacitaciones que les permitieran insertarse en el mundo laboral, sin considerar los intereses que estas personas tuvieran. En las escuelas especiales los objetivos principales eran normalizar a niños y niñas que asistían a ellas para vivir en sociedad. Cuando se da la convivencia de todas maneras son discriminados, por la existencia de

¹ Consultora en Estudios, Asesorías y planificación en desarrollo local, CEAS Ltda. *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. 2003.

prejuicios socialmente aceptados durante años, lo que lleva a excluir a grupos que poseen características diferentes a las de los grupos dominantes.

La integración en las escuelas regulares consta de una fase de sensibilización de la comunidad educativa, ya que se reconoce la posible existencia de discriminación hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales y es necesario entregar información para evitar cualquier tipo de exclusión en la escuela causada por los prejuicios.

Es por ello que, la educación de infancia es uno de los principales agentes de cambio si se quiere que los proyectos de integración escolar obtengan los resultados esperados, ya que es en esta etapa donde niños y niñas tienen su primer contacto con otras realidades diferentes a su familia y entorno más inmediato, por lo que las personas y profesionales que están a cargo de trabajar con ellos en esta etapa, son quienes pueden desarrollar modelos de interacción, convivencia y aprendizaje en la diversidad.

De acuerdo al enfoque constructivista del aprendizaje que plantea Vigotsky, “se aprende con otros y de otros”, porque para interiorizar cualquier tipo de aprendizaje es necesaria la presencia de un mediador (adulto o grupo de pares) que permita establecer una relación con el conocimiento. Es por esto que el trabajo colaborativo en la enseñanza, donde es necesario que niños y niñas interactúen, cumplan roles y trabajen por un mismo objetivo, benefician a cada miembro del grupo, ya que en estas instancias se amplían los aprendizajes que niños y niñas van desarrollando. Cuando se reconoce que

existe la diversidad en la sala de clases, se rescatan y valorizan las características individuales de cada persona, permitiendo que se manifiesten y enriquezcan, contribuyendo a la construcción del aprendizaje.

Considerando lo anteriormente planteado surge la presente investigación que pretende relevar los factores que facilitan y obstaculizan el funcionamiento de un proyecto de integración, lo cual adquiere importancia para las escuelas que cuentan con proyectos de integración, ya que una vez determinados estos factores es posible elaborar planes de acción que se enfoquen en superar las debilidades y aprovechar las fortalezas.

La presente tesis muestra en su primer capítulo el problema de estudio, los objetivos planteados y algunos antecedentes que permiten profundizar en el tema de la integración escolar.

En el segundo capítulo se hace referencia a las teorías que sustentan el estudio, ahondando en los temas de educación especial; integración escolar; perspectiva educativa que apoya la integración; y prejuicios, discriminación y relaciones entre grupos.

En el capítulo número tres se describe y explica la metodología de trabajo, técnicas, muestra y análisis utilizados en el estudio. Se determina que es un estudio mixto, debido a que las técnicas usadas para recolectar los datos son tanto cualitativas como cuantitativas.

El capítulo cuatro presenta el análisis de los resultados obtenidos en el estudio. En primer lugar se dan a conocer los resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores, profesionales de la Unidad de apoyo y Jefa de U.T.P. En segundo lugar se presentan los resultados de las encuestas realizadas a las familias, el análisis de éstos se divide en cuantitativo y cualitativo.

Finalmente, se dan a conocer las conclusiones que surgen de este estudio y las sugerencias pertinentes a implementar en la escuela para el mejor funcionamiento del Proyecto de Integración Escolar.

Se anexan las pautas de entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores, profesionales de la Unidad de apoyo y Jefa de U.T.P, las encuestas a las familias y el Proyecto de Integración Escolar de la comuna de Pedro Aguirre Cerda.

CAPITULO I:

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del Problema de Investigación.

Desde una mirada clásica, el enfoque de la educación inclusiva se entiende como la que promueve el acceso igualitario a todos/as, independientemente del credo, deficiencias, color de la piel, grupo social, asegurando el ejercicio pleno de la ciudadanía. En cambio, desde una postura más innovadora y más completa, la Educación Inclusiva corresponde a un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano.

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad (física, motora, intelectual). Se trata de una educación que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer

realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los y las estudiantes se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales².

De acuerdo a la definición anterior se puede acotar que la educación inclusiva hace un intento por responder de buena manera a la diversidad, valorando a cada miembro de la comunidad y dignificando la diferencia, entregando una educación que propicie diferentes oportunidades de aprendizaje de acuerdo a las características y necesidades, ya sean personales, físicas, psicológicas y/o sociales de las personas que conforman una determinada comunidad que vive en el principio de la inclusión. Por estos motivos la educación inclusiva propone cambiar las metodologías de enseñanza con el fin que se cumpla el objetivo principal de la inclusión, generando comunidades de colaboración con todos/as los miembros de la comunidad educativa.

Según los autores que comparten esta perspectiva, la escuela debería conseguir un equilibrio favorable entre ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales. *“Todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de*

² UNESCO. Educación Inclusiva. <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/>

sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales”³(UNESCO). Esta definición surge, por primera vez, en un congreso sobre “*Educación de necesidades especiales: acceso y calidad*” en el marco de la Declaración de Salamanca en el año 1994.

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

Es preciso aclarar que el concepto de inclusión, para que sea real, debe traspasar el límite de lo puramente escolar, debería ser a nivel macro, puesto que se requiere un cambio de mentalidad en la sociedad en general, ya que muchas veces la exclusión social se genera producto de actitudes que se tienen ante la diversidad racial, social, étnica, de género, de habilidades. La inclusión guarda estrecha relación con los derechos humanos y no basta con pensar en

³ UNESCO. Educación Inclusiva. <http://www.unesco.cl/Esp/Atematica/EducInclusiva/Index.Act>

lo bueno o “bonito” del concepto, se requiere de una actitud de vida concordante, se trata de una filosofía de vida transversal que tienda a eliminar la exclusión. Frente a esto aparece la educación inclusiva como la posibilidad para, progresivamente, ofrecer oportunidad tendiente a aceptar la diversidad en el diario vivir.

Por lo tanto, la inclusión significa hacer efectivos para todos, y todas, el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Significa también eliminar las barreras que enfrentan muchos estudiantes para aprender y participar. Estas barreras se encuentran en la escuela, en las aulas, en la sociedad. Para eliminarlas es preciso transformar la educación general de las instituciones educativas en instituciones que den respuestas equitativas y de calidad a la diversidad, adoptando un cambio profundo en las actitudes y prácticas mediante las cuales se pase de la homogeneidad a la diversidad buscando siempre las mejores formas de responder a ella, aprendiendo a vivir con las diferencias y a partir de las diferencias, para que de este modo la diversidad se considere como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños, niñas y adultos.

Ese mencionado cambio de actitudes y prácticas, también implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran diversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica, para que la inclusión se traduzca en participación verdadera relacionada con la calidad de las experiencias vividas, por lo que es de suma importancia considerar las opiniones de los propios estudiantes en el proceso de inclusión.

Chile es uno de los países que pretende apuntar hacia la educación inclusiva, pero hasta ahora sólo se han puesto en marcha diferentes tipos de proyectos de integración escolar.

Debido a la importancia que reviste la implementación y desarrollo de los proyectos de integración como un factor de cambio que puede apuntar a la educación inclusiva, es de suma importancia revisar los procesos culturales, de resistencia o facilitación, que se generan en la comunidad educativa. El estudio sobre la calidad del proceso de integración educativa del MINEDUC (previamente citado) ya anuncia que los resultados esperados no se logran en la ausencia de información, participación y colaboración por parte de la comunidad educativa; por tanto, el problema que esta tesis pretende abordar es la alta probabilidad de que un PIE tenga obstáculos en su proceso de implementación que, al no ser conocidos ni previstos por la escuela, no sean debidamente analizados ni enfrentados.

Para abordar este problema, la presente tesis propone recoger, en un caso, las percepciones que tienen distintos actores educativos sobre los factores que facilitan y obstaculizan el funcionamiento de un proyecto de integración escolar. Ellos son: familias, profesores, profesionales de apoyo y directivos, de una escuela municipal de la Región Metropolitana.

Al investigar sobre los factores que facilitan y obstaculizan el desarrollo del proyecto de integración en una escuela se pretende aportar al

debate y reflexión para avanzar en la labor social y educativa que nos plantea como desafío la inclusión.

1.2 Pregunta de Estudio

“¿Qué factores facilitan y obstaculizan el funcionamiento de un proyecto de integración escolar, según la percepción de la comunidad educativa?”.

1.3 Formulación de objetivos

1.3.1 Objetivo general:

- Relevar los factores que facilitan y obstaculizan el funcionamiento de un Proyecto de Integración Escolar, a partir de las percepciones de familias, directivos, profesionales de la Unidad de apoyo y docentes.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Identificar las percepciones del profesorado sobre distintas variables que influyen en el efectivo funcionamiento del proyecto de integración escolar, tales como: elaboración, gestión y difusión del proyecto de integración; y las relaciones entre profesor y alumno

integrado, profesor y especialista, especialista y alumno integrado, especialista y niño regular, niño integrado y niños regulares.

- Identificar las percepciones de la unidad de apoyo del proyecto de integración que existe en la escuela.
- Identificar la percepción y las actitudes de las familias respecto al proceso de integración escolar, dilucidando cómo entienden la integración y qué actitudes adoptan frente a niños y niñas integrados.
- Describir y analizar el proyecto de integración escolar de la comuna.

2. Antecedentes

2.1 Problemas asociados a la implementación de Proyectos de Integración Escolar

Las políticas educacionales que se han desarrollado desde la Reforma Educativa apuntan a entregar a toda la población escolar una mayor calidad y equidad en la enseñanza y de este modo lograr la integración social. Para ello se promueve una nueva modalidad educativa que tienda a trabajar con niñas y niños, independiente de sus necesidades educativas con lo que se incluye a niños y niñas que por lo general son derivados a escuelas especiales. Esta línea de acción es lo que conocemos como “Proyecto de Integración Escolar”, a través del cual se amplían las oportunidades de elegir el recinto y el tipo de educación que reciba el niño o la niña, contando entre estas alternativas con las escuelas especiales, las escuelas regulares con proyectos de integración y las “utópicas” escuelas inclusivas*. Los Proyectos de Integración Escolar pueden ser diseñados e implementados a nivel comunal (cuando todas las escuelas municipales de la comuna se rigen por el mismo proyecto), o por la misma escuela (cuando la comunidad educativa gestiona su PIE de acuerdo a su realidad).

* Nos referimos a aquellas que van más allá de la integración, ya que trabajan en base al enriquecimiento del aprendizaje, que niños y niñas de una misma comunidad pueden aprender juntos, a partir de la diversidad.

Sin embargo, realizada la primera evaluación de las escuelas con proyectos de integración por el Ministerio de Educación, se evidenciaron ciertas barreras en la implementación de esos proyectos, por lo que el principio de integración* no se cumple a cabalidad. Dentro de estas barreras se encuentra:

- La participación en la elaboración del proyecto de integración escolar está destinada a un grupo minoritario del recinto educacional, que por lo general es sólo el equipo directivo más algún especialista, o en el caso de ser un proyecto de integración comunal lo elabora el DAEM, excluyendo a profesores y comunidad educativa en general. Lo que genera un escaso compromiso por parte de los diferentes actores que deben participar en la aplicación y óptimo funcionamiento del proyecto.

La barrera de la participación se puede ver reflejada en tres actores de la comunidad educativa (CEAS, 2003)⁴:

- Profesores: poca adherencia al proyecto de integración escolar por su nula o baja participación en la construcción del mismo y por el desconocimiento de los objetivos que éste persigue. Se les informa que el colegio cuenta con un proyecto de integración por lo que en su sala pueden haber niños o niñas integradas y que contarán con la asistencia de un equipo de educación especial y psicólogos. Frente a esto pueden adherirse o desentenderse del proyecto,

* Principio de integración: derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. MINEDUC. Política nacional de la educación especial. 2005

dejando toda la responsabilidad de integrar a niños y niñas en el equipo de apoyo.

- Familia: la participación de ésta se limita a ser informados superficialmente de la existencia del proyecto de integración en instancias decididas por la escuela. Lo que genera que la familia no sienta responsabilidad en el proceso de concretizar la integración escolar.

- Estudiantes: se encuentran con la aplicación del proyecto de integración en el aula, no siendo informados, por lo que tampoco hay una preparación para trabajar en diversidad.

- La capacitación de profesores y profesoras del aula común es aún deficiente, debido a que se basa en los años de experiencia laboral, esfuerzos por auto-perfeccionamiento y experiencias colectivas de perfeccionamiento que no son sistemáticas. Esta falta de preparación en el docente impide que los objetivos de la integración sean realizados, ya que no es capaz de transmitirlos a la familia ni a estudiantes, si este no comprende el sentido que tiene la integración y no está comprometido con esto, difícilmente va a realizar un trabajo en conjunto con otros actores para lograrlo.

- La discriminación es otra de las grandes barreras que pueden afectar el funcionamiento del proyecto de integración. El informe entregado por el Ministerio de Educación revela que tanto profesores como estudiantes son

⁴ CEAS. *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de la integración educativa*. 2003.

causantes de discriminación hacia los niños y las niñas integrados. Esto se evidencia con fuerza en los establecimientos que muestran una mayor diferenciación en el trato hacia los niños integrados, donde existen recreos diferidos y, exceso de trabajo en el aula de recursos, entre otros.

Otro agente que influye en la existencia de prácticas discriminatorias es la familia, ya que a través de las pautas de comportamiento o visiones sobre la diversidad que transmiten a sus hijas e hijos, van modelando las actitudes que éstos adoptan en el cotidiano al convivir con diferentes personas⁵.

- La escasez de trabajo colaborativo entre docentes de aula común y equipos de apoyo. Esto impide trabajar por un mismo objetivo, ya que tanto el docente de aula como los profesionales del equipo de apoyo trabajan en forma aislada sin informar al resto sobre los avances y actividades que se realizan con los niños y niñas tanto en el aula común como en las aulas de recursos, por lo que es imposible que el otro considere lo trabajado en una de las aulas para el futuro trabajo. Tampoco existen instancias de reflexión entre los docentes de aula para compartir experiencias o dificultades que emergen en el quehacer cotidiano con niños y niñas, que puedan servir de apoyo a la labor docente.

⁵ CEAS. *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de la integración educativa*. 2003.

En general, la labor del equipo de apoyo está destinada sólo a niños y niñas con necesidades educativas especiales, desentendiéndose del apoyo que pueden brindar tanto a los docentes de aula común y a la familia.

2.2 Leyes y normativas de la Educación Especial en Chile

La Ley N° 19.284 establece las normas para la plena integración social de las personas con discapacidad, dejando claro en ella: Las normas preliminares (entre las que se define el concepto de personas con discapacidad); La calificación y el diagnóstico de las discapacidades; La prevención y rehabilitación; La equiparación de oportunidades (del acceso a la cultura, a la información, a las comunicaciones y al espacio físico, del acceso a la educación, de la capacitación e inserción laborales, de las exenciones arancelarias); El registro nacional de la discapacidad; Procedimiento y sanciones; El fondo nacional de la discapacidad; Disposiciones generales; y Disposiciones transitorias.

De estos 9 grandes títulos se profundizará en “La equiparación de oportunidades”, centrándonos primordialmente en el acceso a la educación, que es el tema que, como educadoras, presenta mejor pertinencia e interés.

Antes de centrarnos en el tema de la educación, queremos recoger algunos artículos de la ley que permiten situarnos en el contexto de educación especial.

Comenzando por el Artículo 3, que señala: *Para los efectos de esta ley se considera persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social. Un reglamento señalará la forma de determinar la existencia de deficiencias que constituyen discapacidad, su calificación y cuantificación.*⁶

Este artículo nos permite tener una definición clara sobre las personas que se considera que tienen discapacidad, lo que es una base que nos permita identificar a las personas que hoy en día se destinan a escuelas especiales o que son parte del proyecto de integración de la escuela.

Más adelante, en el artículo 7, se determina que la calificación y el diagnóstico de la discapacidad de una persona, le corresponde a las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez (COMPIN).

En cuanto a los artículos que tocan directamente el tema de la educación en esta ley, encontramos desde el 26 al 32, entre los que se hace referencia a las definiciones de educación especial, la necesidad de una apertura del sistema educacional a la integración, los límites de dicha integración, los roles de los profesionales en educación especial, entre otras.

⁶ Ley N° 19.284 de integración social para personas con discapacidad , artículo 3.

La definición de educación especial la encontramos en el Artículo 26, donde se determina que: *Educación especial es la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con o sin discapacidad, según lo califica esta ley, que presenten necesidades educativas especiales.*

En el Artículo 27, comienza el cambio de enfoque que está teniendo la educación especial, donde se impulsa a escuelas regulares a abrir sus puertas a niños y niñas con discapacidades: *Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema.*

Cuando la naturaleza y/o grado de la discapacidad no haga posible la señalada integración a los cursos ordinarios, la enseñanza especial se impartirá en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional. Sólo excepcionalmente, en los casos en que los equipos del Ministerio de Educación a que se refiere el artículo 28 lo declaren indispensable, la incorporación a la educación se hará en escuelas especiales, por el tiempo que sea necesario.

El Estado colaborará para el logro de lo dispuesto en los incisos precedentes, introduciendo las modificaciones necesarias al sistema de subvenciones educacionales y/o a través de otras medidas conducentes a este fin.

Este artículo es de vital importancia para el presente trabajo, ya que es el que da paso a un cambio en la sociedad, a una abertura hacia un modelo educativo con menos discriminación y mayor equiparación de oportunidades, lo que nos lleva a buscar soluciones que permitan concretizar esto y no convertirlo en beneficios institucionales (por subvenciones) o aumento de discriminación hacia las personas con discapacidad, por no saber trabajar con estos niños y niñas ni apoyarse en los profesionales que participan en el proyecto de integración.

Como estipula el artículo 28, hay un límite en esta integración, que dependerá de la evaluación diagnóstica que haga la comisión a cargo, ya que habrá niños y niñas que para lograr un mejor desarrollo deben asistir a escuelas especiales, ya que necesitan de mayor atención y de dinámicas específicas (como es el caso de niños y niñas autistas).

Artículo 28.- La necesidad de las personas con discapacidad de acceder a la educación especial, la modalidad y el establecimiento pertinente, así como también el tiempo durante el cual deberá impartírselas, se determinará, sobre la base de los informes emanados de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación, sin perjuicio de las facultades que esta ley otorga a las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez y de los certificados que

ellas emitan, todo ello de acuerdo a lo que disponga el reglamento de que trata el artículo 3° de esta ley.

De acuerdo al Artículo 29 las escuelas especiales deben cooperar en el trabajo que realizan, o pretendan realizar, las escuelas que implementen la integración escolar. *Artículo 29.- Las escuelas especiales, además de atender a las personas que de conformidad al inciso segundo del artículo 27 lo requieran, proveerán de recursos especializados y prestarán servicios y asesorías a los jardines infantiles, a las escuelas de educación básica y media, a las instituciones de educación superior o de capacitación en las que se aplique o se pretenda aplicar la integración de personas que requieran educación especial.*

En el Artículo 30 se determina que el MINEDUC es la entidad responsable de supervisar que las personas con NEE participen en distintos programas sociales. *Artículo 30.- El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento. Del mismo modo, fomentará que los programas de Educación Superior consideren las materias relacionadas con la discapacidad, en el ámbito de su competencia.*

El Artículo 31 hace referencia a que niños y niñas que estén hospitalizados por más de 3 meses, tienen el derecho de asistir a clases que se imparten dentro del recinto hospitalario. *Artículo 31.- A los alumnos del*

sistema educacional, del nivel básico, que por las características de su proceso de rehabilitación médico-funcional, requieran permanecer internados en centros especializados por un período superior a tres meses, el Ministerio de Educación les proporcionará la correspondiente atención escolar, la que será reconocida para los efectos de continuación de estudios de acuerdo a las normas que establezca ese Ministerio.

Por último, el Artículo 32, establece que las personas con NEE tienen el derecho de asistir a instituciones educativas que les permitan concluir su período de escolaridad obligatoria. *Artículo 32.- El Ministerio de Educación establecerá mecanismos especiales y, adaptará los programas a fin de facultar el ingreso a la educación formal o a la capacitación de las personas que, a consecuencia de su discapacidad, no hayan iniciado o concluido su escolaridad obligatoria.*

2.3 Proyecto de Integración Escolar de la comuna de Pedro Aguirre Cerda (Resumen)

A partir del año 2003 se está llevando a cabo el proyecto de integración escolar a nivel comunal en Pedro Aguirre Cerda⁷. En la escuela que se llevó a cabo la investigación, al año 2003 habían en 1° básico seis alumnos integrados (con trastornos específicos de lenguaje o trastorno motor), en 2° uno por lenguaje y en 4° dos por lenguaje. A la fecha hay alumnos

⁷ Ver anexo Proyecto de integración escolar

integrados de kinder a cuarto básico con NEE que van desde problemas de lenguaje a déficit mental leve.

Este proyecto nace por la necesidad de mejorar la calidad de la educación que se estaba entregando a niños y niñas que fueron diagnosticados como alumnos que presentaban necesidades educativas especiales dentro de las mismas escuelas de la comuna. Motivo por el cual el Departamento de Educación de la comuna de Pedro Aguirre Cerda decidió sumarse a la iniciativa de gobierno, diseñando para sus establecimientos educacionales un proyecto de integración escolar.

Los objetivos que se plantearon en el proyecto de integración escolar son los siguientes:

Objetivo general del PIE comunal:

Atender a los alumnos de los colegios municipalizados de Pedro Aguirre Cerda que presenten dificultades en su aprendizaje producto de una discapacidad, con los recursos profesionales y las adecuaciones técnicas y administrativas necesarias, logrando su plena integración al currículum escolar.

Objetivos específicos del PIE comunal:

- Sensibilizar y capacitar al cuerpo docente, alumnos Padres y Familia de las escuelas, entregando información frente al tema de la integración.
- Crear un equipo multidisciplinario para diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los niños y niñas del programa.
- Entregar a los alumnos con discapacidad atención profesional especializada dentro de los establecimientos educacionales.
- Sensibilizar a la comunidad escolar entregando antecedentes e información acerca de la diversidad, comprometiendo el enriquecimiento personal través del contacto y convivencia en el marco de la diversidad.

El proyecto determina que los profesionales de la Unidad de apoyo trabajaran de manera itinerante para los distintos establecimientos de la comuna con la finalidad de atender a los niños y las niñas integrados, entregar orientaciones a los docentes y cotejar avances de los alumnos integrados.

Además plantea que: *“Para evaluar los cambios y los resultados generales se contemplan reuniones de fines de trimestre donde se incorporan representantes de los Padres y Apoderados y alumnos integrados que puedan contar sus experiencias y evaluar actividades a través de instrumentos elaborados por el equipo interdisciplinario bajo la dirección de la*

Coordinación del proyecto. Y los instrumentos que proponga el Departamento Provincial de Educación Santiago Centro como ente asesor. Así mismo, se contempla reuniones quincenales con los profesionales operativos y de apoyo a los profesionales no docentes de nuestro proyecto de Integración ”⁸

Cada alumno integrado tendrá una carpeta con una nomografía que identifica su discapacidad, su grado de avance en lo curricular, sus evaluaciones, observaciones docentes, registro de las entrevistas personales y familiares y los apoyos materiales que se puedan entregar para cubrir su necesidad las cuales serán analizadas mensualmente por el equipo multidisciplinario.

⁸ Ver anexo Proyecto de integración escolar.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

1. EDUCACIÓN ESPECIAL

En sus inicios la educación especial está principalmente vinculada a la medicina y la psicología, en este sentido se centraba netamente en el déficit de la persona con discapacidad, para de esta manera curar o corregir la situación anómala. Es decir, la educación especial se basaba en un modelo llamado bio-médico.

Luego se pasó al modelo psicológico, el cual centra su quehacer en la adaptación de intervenciones de acuerdo a la particularidad del déficit diagnosticado y definido.

Ambos enfoques están basados en una visión determinista del desarrollo humano, y en los cuales la modalidad de trabajo y las intervenciones se realizan de modo segregado, aislando a la persona con discapacidad de aquellos que no las poseen.

Para estos modelos la definición de educación especial es : “atención educativa que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales son considerados

sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico-sensorial, psicológica o social) o en varias de ellas conjuntamente”⁹.

Ya en la década de los 60 aparece un nuevo concepto el de normalización, entendido como “la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos y métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio”¹⁰. Y con él emerge y se consolida el término de necesidades educativas especiales, con lo que se comienza a mirar de otra manera la educación especial.

En el informe de educación (1978), se establece que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, independiente del problema que encuentren el en proceso de desarrollo. En este sentido la educación debe dar respuesta a las diferentes necesidades educativas de todos sus alumnos, para que estos puedan alcanzar los fines propuestos. Es así que la educación especial ya no centra su atención en el déficit y su tratamiento, sino que en lograr el máximo desarrollo global de la persona.

Entre las décadas del 80 y 90 la educación especial abandona definitivamente el enfoque centrado en el déficit, situándose netamente en lo educativo, de esta manera la educación especial se inserta en las ciencias de la

⁹ Citado por Jiménez, P; Vilá Monserrat. *De educación especial a educación en la diversidad*. 1996

¹⁰ Wolfensberger 1986 página 15 citado en Jiménez. 1999, página 110

educación y comienza a vincularse con la didáctica y desarrolla conceptos como currículo, organización escolar, formación del profesorado, modelos de enseñanza, medios y recursos educativos, escuela, etc.

Sin embargo a pesar de los avances alcanzados, aún quedan algunos temas por tratar, los cuales pueden ser agrupados en cinco temas principales¹¹:

- Imprecisión del término necesidades educativas especiales.
- Falta de realismo en los fines y objetivos por la falta de adecuación de los métodos y organización de la enseñanza.
- Mantenimiento del carácter terapéutico en los establecimientos (intentan llegar al nivel de normalidad).
- Sesgo médico-psicológico en la comprensión y desarrollo de la educación especial.
- Falta de conciencia sobre la importancia que juegan las actitudes en la educación especial.

Surgen nuevas definiciones de discapacidad, como deficiencia del individuo, esto es la capacidad reducida de la persona para desarrollar actividades propias de la vida en comunidad. La estrategia de intervención está centrada en la superación del déficit.

En la actualidad la discapacidad es vista como las limitaciones personales y restricciones contextuales para participar en las actividades

¹¹ Jiménez, P. De educación especial a educación en la diversidad.1996

consideradas normales para otras personas de su mismo género, edad y condición social. Con esta definición la estrategia es la integración y equiparación de oportunidades, que no sólo están dirigidas a la persona con discapacidad, sino que también al contexto.

1.1. Educación especial en Chile

La educación especial en Chile comienza en 1852 con la creación de la primera escuela especial para sordos. Pero se debió esperar hasta 1976 para que se elaborara el primer programa de estudio.

Sin embargo este tipo de educación está centrada en la asistencia médica, es decir, es netamente un enfoque clínico.

En 1975 se crean centros de diagnóstico psicopedagógicos, los cuales estaban establecidos sólo en centros hospitalarios infantiles, en los cuales se lograron avances, en cuanto a la detección de las discapacidades, pero no así en las intervenciones que quedaban sólo en el ámbito médico.

Con el paso de los años se comienza a tomar conciencia sobre la necesidad de formar educadores especialistas, que hasta el momento no existían, ya que quienes intervenían en escuelas especiales eran profesores normalistas. Es así que se comienzan a crear cursos de postgrado para docentes y a impartirse en la universidades carreras especialistas en el tema.

En la década de los 60, con la implementación del término normalización, se abandona el enfoque rehabilitador y la educación se centra en un marco educativo en el que niños y niñas con o sin discapacidad pueden educarse juntos y bajo un currículo común. Esto considerando la premisa de que la integración no sólo mejora las condiciones de aprendizaje de la población con discapacidad, sino que también beneficia a los estudiantes que forman parte del sistema escolar.

Durante la década de los 80 en la educación especial se adoptan las siguientes acciones:

- Implementación de Planes y programas para la educación diferencial;
- Cambio del enfoque por el concepto de normalización, esto permite la incorporación de estudiantes con algún tipo de discapacidad a escuelas regulares.

A pesar de los cambios experimentados aún existen dificultades para la implementación de una educación no excluyente, como : aislamiento de la educación especial con la educación regular, falta de especialistas, falta de competencias y disposición de los docentes de básica para integrar, dificultades familiares para involucrarse en el proceso, falta de recursos materiales.

En la actualidad las principales acciones que se han llevado a cabo para la educación especial ha sido la implementación de proyectos de integración, siendo ésta una importante herramienta para la normalización.

Es así como el Ministerio de educación entiende en la actualidad por educación especial como la encargada de potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales.

2. INTEGRACIÓN: DEFINICIÓN E HISTORIA

Integración es un concepto que en su amplitud significa situar en un conjunto lo que estaba separado del mismo, sin embargo en lo que respecta a temas sociales, no consiste sólo en eso, puesto que la integración social incluye variados aspectos, ya que: es un asunto de relaciones interpersonales donde en un mismo espacio se interactúa en la diversidad; es un proceso político de participación, porque pretende incrementar la participación democrática de las personas integradas y sus familias; es una ideología, porque impulsa a valorar positivamente las diferencias humanas, luchando contra la discriminación y la marginación, constituyéndose la integración en un valor; y es un aporte para el desarrollo profesional, puesto que cada profesional debe buscar estrategias que promuevan adecuadamente la integración en los distintos ámbitos y respondiendo a la diversidad. Y dependiendo de cada uno de los aspectos mencionados se tiene una distinta definición del concepto.

Una de las conceptualizaciones de integración afirma que es un medio que permite conseguir la normalización*. Como plantea Rosa Blanco *“la integración deriva del principio de normalización, lo que se puede entender como el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población”*¹². Por lo tanto, el derecho de las personas a participar en la sociedad implica que aquellas que presentan una discapacidad no tengan ningún tipo de restricción o discriminación en los diferentes espacios de convivencia. En lo que se refiere a la educación no deberían existir restricciones para que niños y niñas accedan a la escuela regular, ni tampoco el que presenten necesidades educativas especiales sea motivo para que reciban una educación de menor calidad.

La normalización no significa adaptar a las personas integradas a las normas sociales ya impuestas, sino que es conseguir reconocer y aceptar a esas personas permitiéndoles que participen en todos los ámbitos de la sociedad sin segregarse por sus diferencias y particularidades, normalizando el entorno para su adecuado desempeño. Por lo tanto, lo que debe modificarse necesariamente es el medio para facilitar que las personas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar su vida de la mejor manera posible.

* Wolfensberger acuña en 1970 el término normalización a partir de su trabajo en servicios sociales segregados (escuela para deficientes mentales). Habló de crear una ideología alternativa de normalización de servicios, que significara el fin de los servicios segregados y hacerlos tan normales como fuera posible.

¹²Blanco, Rosa. “Hacia una escuela para todos y con todos” Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.

Como se mencionó anteriormente, luego que en Inglaterra surge el Informe Warnock (1978), el paradigma en que se inserta la Educación Especial cambia, pasando de uno centrado en aspectos médicos y psicométricos a uno centrado en aspectos educativos y curriculares. Esos cambios provocaron que se desprendieran nuevas prácticas educativas coherentes con el paradigma actual. Es en el informe Warnock donde se dan las primeras propuestas concretas para la integración escolar, lo que ha provocado cambios importantes en la conceptualización de la Educación Especial a nivel mundial.

Son cinco los aspectos que marcan el mencionado cambio, los cuales están estrechamente ligados entre sí: el movimiento de educación para todos; el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho; una mayor conciencia de respuestas a la diversidad en la educación; el concepto de necesidades educativas especiales; y los movimientos de inclusión e integración.

La UNESCO con su contribución “Educación para Todos” estableció la integración, la participación y la lucha contra la exclusión como ideas centrales para conseguir la igualdad de oportunidades en la educación para los niños y las niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales. Además la “Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales”, aprobada en la conferencia celebrada en 1994 bajo el auspicio de esta organización, establece de forma nítida los principios antes

mencionados, así como también una serie de directrices para la acción en el plano nacional, regional e internacional, que siguen siendo guía y referente en la forma de abordar los cambios de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora. Estos pronunciamientos han servido para que la educación integrada haya comenzado a recibir más atención en diversos países.

En lo que respecta a Chile, en la década de los sesenta comienza una reforma educativa tendiente a ampliar la cobertura del sistema escolar de manera que respondiera al principio de universalización de la educación básica. En el marco de este principio, en los años setenta se crean los primeros programas educativos dentro de la modalidad de Educación Especial.

Es en la década de los ochenta cuando comienza a percibirse la influencia de los principios de normalización e integración educativa, con lo que se diseñan las primeras experiencias específicas de integración dentro de la escuela, las cuales fueron aisladas y poco sistemáticas, sin embargo, dieron pie para comprobar la factibilidad de llevar a cabo la integración en la escuela, provocando reflexiones que permitieron aprendizajes y mejoras considerables.

En la década de los noventa comienza un diseño de políticas y estrategias educativas tendientes a promover la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, dentro de esas políticas se encuentran los proyectos de integración educativa.

2.1. La integración escolar

Cuando el concepto de normalización se traslada al plano educativo se habla de integración escolar. La escuela forma parte del medio y constituye el centro en el que naturalmente pasan los años de infancia y adolescencia la mayoría de los jóvenes. Por eso, la integración escolar representa la estrategia más importante para cumplir con esta tarea, y lograr que las personas con necesidades educativas especiales puedan convivir y aprender en la diversidad en las diferentes etapas de desarrollo.

La integración escolar es concebida como *“un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella”*¹³. Este proceso implica cambios y modificaciones en lo que respecta a contenidos, métodos, estructuras y estrategias que utiliza la escuela regular, buscando un enfoque común que abarque a todos los niños y niñas de la edad apropiada, con el objetivo de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Por tales motivos, la integración escolar no es un fin en sí misma, sino que es un medio que permite formar parte de una estrategia más amplia, cuya meta sea alcanzar una educación de calidad, integral e integradora para todos y todas.

¹³ UNESCO. *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. 2003

2.2. La Integración, un asunto de Derechos Humanos

La integración, en su amplitud, es un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad. En la década de los sesenta comienza la creación de movimientos sociales que luchan por los derechos humanos de los más desfavorecidos, planteando que la integración tiene relación con la igualdad y la justicia. Dentro de esa lucha se encuentra también la educación.

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1949 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, fundamentan la integración escolar, planteando en la primera, que la educación es un derecho al que todos deben tener acceso.

Además, niños y niñas tienen el derecho a no sufrir discriminación alguna, lo cual está enunciado en el Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño:

“Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales”¹⁴.

¹⁴ Convención sobre los derechos del niño. En www.unicef.cl

Y el derecho a disfrutar de una vida plena y decente independiente de las características particulares de cada niño y niña enunciado en el Artículo 23:

“Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad....En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”¹⁵

Por lo tanto, todos sin excepción, tienen derecho a educarse en un ambiente con igualdad de oportunidades que les permita adquirir las habilidades y competencias necesarias para desarrollarse e insertarse adecuadamente en la sociedad. La igualdad de oportunidades debe entenderse como dar respuestas a lo que cada persona necesita en función de sus características y necesidades individuales, no significa tratar a todas las personas de igual manera. La sociedad está formada por la diversidad, y esa sociedad, en su totalidad, debe ofrecer las mismas oportunidades y beneficios a todos y todas sus integrantes potenciando el desarrollo máximo de sus capacidades.

Para integrar no basta con ubicar a las personas en los diferentes entornos sociales, lo importante es promover interacciones entre ellas y que se

procure una valoración de los diferentes roles y aportes de cada uno, propiciando así el conocimiento mutuo, la convivencia y el aprendizaje. En este sentido, la escuela debería transformarse en una comunidad educativa abierta, en la cual la participación, cooperación e interacción de los actores que forman parte de ella, fueran los ejes fundamentales con miras a lograr una verdadera integración, ofreciendo una educación acorde a las necesidades de cada persona, modificando currículo, espacios, recursos humanos y materiales. Con el propósito de conseguir que docentes y estudiantes asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema.

3. LA PERSPECTIVA EDUCATIVA QUE APOYA LA INTEGRACIÓN

Tal y como se describe con anterioridad, hoy en día existen los proyectos de integración escolar, con diversas aplicaciones. El fundamento de la realización de estos proyectos no se basa solamente en políticas que buscan la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino también hay teorías del aprendizaje que nos permiten sustentar y apoyar la realización de estos proyectos.

¹⁵ Convención sobre los derechos del niño. En www.unicef.cl

Asunción Moya y Manuel Gil¹⁶, en su artículo “La educación del futuro: educación en la diversidad” explican como la educación debe comenzar a tomar un nuevo rumbo para entregar aprendizajes de calidad y con mayor eficacia. Y uno de los factores que mayor implicancia tendría es el empezar a reconocer la diversidad de alumnos y alumnas que hay en el aula, y desde ellos como centro, comenzar a modificar los procesos de enseñanza. La definición de educación¹⁷ en la diversidad dada por Jiménez y Vilá es “*un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales*”. A través de esta definición se da más énfasis al aprendizaje a través de la interacción que al aprendizaje donde es el profesor quien decide que es lo que se enseña y como se enseña. La interacción de la cual se habla se da en cuanto a reconocer la diversidad existente en la sala de clases para que desde esa realidad se logre construir aprendizajes.

Los autores plantean que para conseguir instalar la educación en la diversidad es necesario replantearse algunos factores que influyen

¹⁶ Moya, A. y Gil, M. *La educación del futuro: educación en la diversidad*. 2001

¹⁷ idem 1

directamente en su desenvolvimiento, como lo es un nuevo modo de ser docente, un nuevo concepto de apoyo interno y externo, participación de la familia y la formación del profesorado¹⁸, los cuales sólo nombraremos aquí, ya que lo principal es dejar en claro el cambio que necesita la educación, de una sociedad centrada en el conocimiento, a una sociedad centrada en la interacción que permita construir conocimientos.

Juan Ignacio Pozo, nos señala que existe una nueva cultura del aprendizaje, una cultura que ya no se centra en un aprendizaje ni en conocimientos determinados, sino que nos enfrentamos a una cultura que nos desborda de información, en cada minuto, *“Hemos perdido ese centro que constituía la certeza de poseer un saber verdadero(...)debemos aprender a convivir con saberes relativos, parciales, fragmentos de conocimiento, que sustituyen a las verdades absolutas de antaño y que requieren una continúa reconstrucción e integración”*¹⁹. Hoy en día es tanta la información que recibimos desde el medio que nos rodea, que lo que debemos procurar en la educación es entregar las herramientas para que los estudiantes puedan seleccionar y categorizar esta información. En esta sociedad de la información y del conocimiento (descentrado), lo que necesitamos enseñar a niños y niñas es “aprender a aprender”, lo que significa que no debemos entregar conocimientos específicos, sino las herramientas que les permitan poder discriminar y seleccionar la información que reciben, ya que la escuela no es la única fuente del saber. Las personas estamos siendo bombardeadas por

¹⁸ Moya, A. y Gil, M. *La educación del futuro: educación en la diversidad*. 2001

¹⁹ Pozo, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. 1996

información desde diferentes fuentes (televisión, periódicos, internet, interacción con otras personas, modelos de enseñanza de la familia, entre otras), las que pueden entregar diferentes informaciones y provocar contradicciones en el proceso de aprendizaje, por lo que esta herramienta de enseñar a aprender a aprender es, en este momento, la más útil para el desarrollo y construcción de nuestro aprendizaje.

Si consideramos lo anterior, donde ya no es necesario una “transmisión de conocimientos determinados” sino más bien se necesita de herramientas que nos permitan poder asimilar y acomodar* la información que recibimos, es posible pensar que las barreras que existen entre la educación regular y la educación especial no sean tan determinantes, ya que estas barreras surgen, entre otros motivos, por las capacidades intelectuales de niños y niñas, que hasta hace algunos años determinaba lo que podía y no podía aprender un niño con necesidades educativas especiales. Al surgir la descentralización del conocimiento, se amplían las posibilidades de niños y niñas históricamente excluidos, debido a que la biología refuerza el hecho de que no tienen ciertas habilidades para un aprendizaje de tipo centralizado y basado en saberes absolutos, al considerar que esta perspectiva esta en proceso de cambio y su objetivo ya no es entregar información, sino herramientas para el mejor desenvolvimiento de las personas en la sociedad actual. Por lo que no existe impedimento para incluir a estas personas en las mismas aulas que niños y niñas diagnosticados como “normales”.

* Conceptos Piagetianos. *Asimilación* es el proceso por el cual el individuo comienza a adaptar el entorno de acuerdo a las selecciones que hace de la información que recibe; *Acomodación*: es el subproducto del

Mas, no es sólo el motivo del cambio hacia una sociedad de la información lo que nos permite apoyar la inclusión de niños y niñas con NEE, sino también nos refuerza esta idea las características propias del aprendizaje, que son el ser constructivo, incremental, contextualizado, autorregulado, orientado hacia metas, cooperativo y diferenciado²⁰. Una de las características del aprendizaje, en que profundizaremos, es ser cooperativo, lo que se refiere a que *“la participación con otros es un aspecto esencial del aprendizaje. Esta visión del aprendizaje como proceso social no es opuesta a la construcción personal del aprendizaje, que ocurre simultáneamente durante el proceso de interacción con otros”*. Esta característica hace referencia a la necesidad de aprender y trabajar con otros, viéndolo como un proceso social, lo que significa que a través del aprendizaje nosotros desarrollamos nuestras habilidades sociales, actitudes, valores, normas, etc. Por lo que sería posible, para lograr la integración escolar (sin discriminación), que se permitiera trabajar con estos otros diferentes a mí, con la finalidad que se comparta, que se conozca y se reflexione sobre la necesidad y beneficios de la convivencia en la diversidad.

El beneficio de aprender con otros y de otros está reforzado por las teorías de Vigotsky, quien manifiesta la necesidad de la presencia de un mediador (sea un adulto o un par que se destaque en la materia) en cualquier tipo de aprendizaje. Ya que es a través de esta interacción con otro que la

esfuerzo de la asimilación por parte del organismo, es un cambio en la estructura para poder enfrentarse al entorno basándose en el nuevo aprendizaje.

²⁰ Romeo, Julia. *Características de aprendizaje*. 2003

persona puede interiorizar el objeto o contenidos que se están enseñando. Vigotsky señala que hay dos etapas para el conocimiento, la primera en donde la persona al interactuar con otro es capaz de reconocer el objeto y la segunda donde la persona ya es capaz de reconocer por sí misma el objeto, ya que lo ha interiorizado a través de la interacción social.

Otra de las características del aprendizaje, que apoya que este aprendizaje cooperativo se realice entre personas diversas es que el aprendizaje, de por sí, es diferenciado, con lo cual se afirma que “*los procesos y resultados del aprendizaje varían entre los estudiantes. Esto se debe a las diferencias individuales de aptitudes para aprender, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, concepciones de aprendizajes, interés, autoestima, y, especialmente, disposición afectiva*”²¹. Si se reconoce que cada estudiante (tenga o no NEE) es una persona única, con necesidades, intereses, percepciones y estilos de aprendizaje determinados, no es coherente segregar a un grupo de personas en el que, culturalmente, se remarcan más sus diferencias. Sería necesario permitir que el aprendizaje que es cooperativo se base en la heterogeneidad de sus integrantes.

Si retomamos la teoría de Vigotsky, en cuanto a lo diferenciado del aprendizaje, relevamos uno de los conceptos centrales del autor, la *zona de desarrollo próximo*, con la cual se vuelve aún más tangible el respaldo que existe hacia la integración en las escuelas. La zona de desarrollo próximo, según definió Vigotsky es “*la distancia entre el nivel de desarrollo (lo que se*

²¹ Romeo, Julia. *Características del aprendizaje*. 2003

sabe) determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo (lo que puede llegar a saber) determinado a través de la resolución de unos problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz”²², es decir, cada persona biológicamente tiene ciertos factores que son su base para el aprendizaje. Esta persona, al interactuar con un mediador, tiene más oportunidades de aprendizaje de las que tiene por sí sólo. Estos fundamentos pueden ser interpretados dentro de la integración como que, independiente del C.I. que le puedan diagnosticar a una persona, el desarrollo que pueda alcanzar será mayor si se da la oportunidad de interactuar con otros que cumplan el papel de mediadores en el proceso de aprendizaje.

Vigotsky en la *Estructura del defecto*²³, explica que cada persona con algún “defecto” cuenta con “un complejo mecanismo que le sirve de base al restablecimiento o sustitución de las funciones alteradas o perdidas”²⁴. Este mecanismo es la *compensación* y está constituido por factores sociales que permiten a la persona obtener un mayor desarrollo. Ligado a este concepto esta el de *corrección*, que para el autor es posible trabajar la alteración de la persona siempre y cuando se conozca los factores de compensación y se trabaje en ellos, “el defecto no dice mucho al psicólogo, mientras no se determine el grado de compensación de ese defecto, cuales son las tentativas del niño para compensar las dificultades que encuentra... en rigor, tenemos por lo menos un triple carácter de los defectos y la compensación”.

²²García, M. *La concepción histórico-cultural de L.S. Vigostky en la educación especial*. 2002.

²³ Vigostky, L.S. *Fundamentos de la defectología*. 1989

²⁴ García, M. *La concepción histórico-cultural de L.S. Vigostky en la educación especial*. 2002.

Con esto, Vigotsky deja claro que a través de la interacción es posible lograr mejores resultados de los que podría obtener una persona por sí sola de acuerdo a sus factores biológicos. Además de aclarar que la interacción que se debe dar es con un mediador que sea guía o que tenga un mayor dominio del tema, dejando en claro que no sólo un adulto puede tomar este rol, ya que un compañero que sea más aventajado en el tema también lo puede cumplir. En cuanto a determinar que un compañero sea más aventajado que otro, es necesario mencionar que no siempre será el mismo quien sea determinado como aventajado, ya que cada niño o niña tiene dominios sobre diferentes temas y van a ir rotando de manera natural. Por lo que el niño o niña con defecto puede pasar a ser un mediador en algún tema al igual que cualquier otro.

Para beneficiarse de estas características del aprendizaje, podemos utilizar ciertas metodologías de trabajo en aula, entre las cuales encontramos las del aprendizaje cooperativo, la cual se basa en distribuir al curso en equipos de trabajo, que deben cumplir con las diferentes tareas que se proponen, apoyándose y trabajando en conjunto. La conformación de estos grupos tiene una serie de requisitos para lograr mejores resultados. Entre estos requisitos encontramos que los grupos deben ser heterogéneos, lo que busca el progreso de todo el grupo, ya que quienes tienen menores dificultades ayudan a quienes tienen más y aprenden también de la visión que el otro tiene sobre el tema. Existe también la llamada interdependencia positiva, que se refiere a que *“los equipos aprenden que sus éxitos individuales se basan en el éxito del*

*equipo. Todos comparten un mismo objetivo y cada miembro desempeña un papel esencial que les lleva a alcanzar ese objetivo y, por eso, todos están motivados a ayudarse entre sí.”*²⁵ Si logramos que estos equipos trabajen cooperativamente, la integración escolar se hace cada vez más real, ya que la tarea de integrar a niños y niñas con NEE no recaería sólo en el o la docente a cargo del curso y en el equipo de apoyo, sino que sería una labor de la comunidad escolar, donde los principales encargados de este proyecto serían los grupos de pares. Como afirma Pozo las pautas de conducta y de conocimientos relativos a las relaciones sociales “*no se adquieren sólo como un producto de nuestra interacción individual con otros objetos y personas, sino que se adquieren como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales*”²⁶.

Sin embargo, hay que tener presente que el sólo hecho de agrupar a los niños y niñas con mesas y sillas no es suficiente para lograr un aprendizaje cooperativo²⁷, se necesita favorecer la interacción entre los integrantes del grupo, que logren tomarse como referencia, que se enfrenten diferentes puntos de vista y se logren respetar y valorar en esta diferencia, lograr que se distribuyan roles y que se den cuenta que para avanzar deben compartir lo conocimientos, metodologías, conocimientos previos, entre otros. Los beneficios del trabajo cooperativo se pueden resumir en una reflexión Piagetiana, en la cual afirma que “*la cooperación entre niños es tan importante como la intervención de los adultos. Desde el punto de vista*

²⁵ Urbano, C. *El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE*. 2004

²⁶ Pozo, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. 1996

²⁷ Martí, E. *Trabajamos juntos cuando...* 1997.

intelectual, es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva. Desde un punto de vista moral conduce a poner en práctica los principios que rigen una conducta, y no sólo a una sumisión exterior”²⁸. Si profundizamos en esta afirmación podemos rescatar que es esto lo que persigue la educación chilena al establecer el discurso de estar persiguiendo la calidad de esta misma. Se pretende lograr personas más críticas, reflexivas, más activas, acordes a una sociedad en constante cambio, pero en las salas de clase se sigue buscando el alumno pasivo, que permita hacer una clase expositiva, que responda a preguntas cerradas y que no interactúe con sus compañeros. Siendo excepciones los colegios donde estas dinámicas ya no son las prioritarias (colegios que son denominados como innovadores y mejor catalogados y con accesos restringidos), y si se privilegian el trabajo cooperativo, el perseguir el desarrollo de una persona más autónoma, reflexiva, crítica y constructora de su propio conocimiento.

4. PREJUICIOS, DISCRIMINACIÓN Y RELACIONES ENTRE GRUPOS

Al plantear la necesidad de modificar el sistema escolar dando paso a la integración para, a través de esto, lograr cambios sociales, se pelagra partir de la hipótesis que mágicamente desaparecerán todo tipo de sesgo existente

²⁸ Idem 25

hacia los grupos excluidos. Es decir, quienes históricamente han sido excluidos, serán aceptados por los grupos dominantes, que son quienes determinan los parámetros de lo que es normal, esperando además que esto se logre de un momento a otro.

Pero se olvida que, para que se produzca una plena integración de estos grupos excluidos, se debe pasar por una serie de procesos que van desde lo social, cultural y político hasta procesos de cambio personal, que permitan aceptar al otro diferente sin querer someterlo a lo que es considerado normal por el resto. En este sentido la integración no es un cambio que se dé con facilidad, puesto que implica un cambio total de las estructuras sociales y de convivencia ya existentes, las cuales han sido los parámetros aceptados durante años por las sociedades.

Es así que la integración conlleva un cambio de visión y actitudes sobre los grupos excluidos, teniendo que reconsiderar concepciones y supuestos conocimientos sobre éstos, para dar paso a la plena convivencia. Ésta debe estar centrada en el querer conocer al otro y no sólo compartir algunas actividades con ellos, es decir, convivir en el cotidiano. Sin embargo, para que esto ocurra, se debe terminar con los prejuicios y discriminaciones hacia aquellos grupos que son vistos como diferentes.

El ser humano, para poder conocer y comprender el mundo que lo rodea, y poder insertarse en él, utiliza un recurso que le da la posibilidad de agrupar las realidades de acuerdo a ciertos parámetros y características que

van definiendo que cosa pertenece a cada grupo. Para Tajfel²⁹ este proceso, o mejor dicho esta dinámica que realizan las personas, es una categorización, la cual puede darse en diferentes ámbitos de la vida, y que por una parte puede ser de gran utilidad para realizar un ordenamiento del entorno, pero que en ocasiones lleva a las personas a tomar ciertas actitudes negativas contra otros, sobre todo en lo que respecta al aspecto social, que en los casos más extremos lleva a los grupos a explotar, segregar o excluir a otros de actividades cotidianas, como es el caso de la Educación, la cual se divide en regular o especial, la primera de ellas destinada a niños y niñas que no presentan dificultades, es decir, aquellos/as que están dentro de los parámetros de normalidad establecidos y el segundo tipo de escuela, especial, esta destinada a aquellos niños y niñas que están fuera de estos parámetros, o sea presentan alguna discapacidad que no les permite asistir a escuelas regulares.

Para Allport³⁰, la categorización tiene cinco importantes características:

- Forma grandes clases y agrupamientos para guiar nuestras adaptaciones diarias.
- Se asimila (la categorización), lo más posible al agrupamiento.
- La categorización permite identificar rápidamente un objeto relacionado.

²⁹ Tajfel, H. *Estereotipos sociales y grupos sociales*. 1984

³⁰ En Todorov, T. *La conquista de america: el problema del otro*. 1997

- La categoría satura todo lo que contiene el mismo sabor ideológico o emocional.
- Las categorías pueden ser más o menos racionales.

En relación a lo anteriormente planteado, las categorizaciones son llevadas a cabo en cualquier ámbito y es la herramienta básica para que las personas puedan adaptarse a nuevas situaciones, ya que muchas de ellas van a estar dentro de una categoría que va a entregar las señales de cómo actuar. Pero, al mismo tiempo al no necesitar ser racionales, puede llevar a equivocaciones en las relaciones que se establezcan entre elementos, sobre todo en lo referido a las dinámicas sociales.

Si nos centramos sólo en el ámbito social, la categorización, es un proceso que nos lleva a identificar ciertas características, ya sean estas físicas, sociales, culturales, económicas, entre otras, con determinados grupos de personas. Es decir, que en el proceso de construcción del propio conocimiento se van “originando y organizando percepciones que se tienen de las personas y que se cristalizan en actitudes, valores, prejuicios y prácticas sociales”³¹.

Estas categorizaciones son procesos mentales, cognitivos, a través de los cuales atribuimos parámetros generales de clasificación a cada uno de los grupos, parámetros que van siendo determinados a partir de las comparaciones

³¹ Consultado en www.ucm.es

intergrupales (entre grupos) y que nos permiten o no identificarnos con determinados grupos y excluir a otros.

Es así, como estos procesos cognitivos llevan a las personas a generar ciertas creencias sobre otros sin ser necesariamente correctas. Es decir, se generan prejuicios que comienzan a ser aceptados socialmente, los cuales no son cuestionados y que provocan que determinados grupos sean históricamente excluidos. Tal como es el caso de las personas que tienen alguna discapacidad, y que históricamente han sido aislados por considerar que no poseen las mismas capacidades y por lo tanto, su desarrollo es diferente al de las personas consideradas normales. En este sentido, los prejuicios nos llevan a asociar determinadas semejanzas entre las personas con características grupales, sin considerar las potencialidades individuales.

Lo anterior nos lleva a definir el prejuicio como un “rechazo del otro en tanto que sea miembro de un grupo hacia el cual se mantienen sentimientos negativos”³². También, cabe destacar la definición realizada por Allport³³, quien plantea que los prejuicios son “una actitud negativa o una predisposición a adoptar un comportamiento negativo hacia un grupo o hacia los miembros de este grupo, que descansa sobre una generalización errónea y rígida”.

³² Bourhis R, Philippe J. *Esteriotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. 1996.

³³ Idem 30

Con esto se quiere explicar que, muchos de los conocimientos que se creen poseer acerca de otros, no son más que ideas sin fundamentos, los cuales son contruidos por grupos dominantes, quienes establecen que es aceptado como lo normal y que no lo es. Estos prejuicios se continúan perpetuando por la falta de comunicación existente entre los grupos, debido mayoritariamente a la falta de apertura de alguno de los grupos, específicamente el grupo dominante.

Para Tajfel³⁴ existen tres procesos cognitivos asociados al prejuicio, estos son:

- Categorización social: este proceso corresponde al ordenamiento del mundo social. Se relaciona también con la construcción de estereotipos, los cuales surgen a partir de las categorizaciones realizadas. En conclusión, la categorización permite dar simplicidad en donde existe complejidad.
- Asimilación: se vincula con el aprendizaje de las evaluaciones y el equilibrio, en cuanto a la identificación que sienten las personas con determinados grupos.
- Búsqueda de coherencia: a través de este proceso la persona busca alcanzar las herramientas necesarias para enfrentarse a nuevas situaciones y para mantener su integridad y auto imagen, cada vez que necesite entender los cambios sociales que se están produciendo.

³⁴ Consultado en www.ucm.es

Si analizamos este proceso cognitivo, nos podemos dar cuenta que las categorizaciones pasan a ser una herramienta importante para las personas, ya que las ayuda a simplificar la diversidad de realidades o situaciones a las cuales se encuentran expuestas, permitiéndoles actuar rápidamente nuevas experiencias, ya que se identifica fácilmente el fenómeno que se está experimentando. Pero estas categorizaciones se pueden tomar ribetes negativos en el momento en que, los aprendizajes sociales que obtenemos de ellas nos llevan a la exclusión de determinados grupos, es decir, se transforman en prejuicios.

4.1. Discriminación

Por el hecho de ser parte del ser humano la categorización del mundo para poder comprenderlo, la discriminación puede ser entendida como el acto de aceptar unas categorizaciones por sobre otras. Pero en el caso particular de las relaciones sociales, la discriminación adquiere un carácter negativo, por que este acto implicar rechazar al otro por ser diferente.

Los prejuicios, tal como se plantea anteriormente, son un rechazo hacia el otro generado a partir de un conocimiento erróneo o una creencia instaurada socialmente por años. Estas creencias llevan a las personas a tomar actitudes frente al otro considerado diferente, esto es lo que comúnmente se denomina discriminación, la cual es entendida como “un comportamiento

negativo hacia los miembros de un grupo hacia el cual mantenemos prejuicios³⁵. Es así también, que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), queda estipulado como discriminación, “toda manifestación que intenta la distinción, exclusión, restricción o preferencia con el propósito de menoscabar o anular los derechos fundamentales de las personas”³⁶.

Para Abraham Magendzo³⁷, existe un proceso de gradación en los procesos discriminatorios, el cual consiste en las siguientes etapas, ordenadas de menos a más:

- Diferenciación y categorización.
- Prejuiciar (los cuales pueden ser solo creencias infundadas).
- Discriminar (preferencia de un grupo por sobre otro).
- Segregar (separaciones sociales naturales realizadas por los grupos dominantes).
- Excluir (a través de acciones formales y masivas).
- Abusar (económica y laboralmente).
- Marginar (separar físicamente a los grupos discriminados).
- Exterminar.

Para este autor, este proceso de discriminación es llevado a cabo principalmente por los grupos dominantes dentro de la sociedad, grupos que imponen pautas sobre lo que es lo considerado normal y que no lo es. Y en

³⁵ Bourhis R, Philippe J. *Esteriotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. 1996.

³⁶ Magendzo, A. *Cuando a uno lo molestan...* 2002

³⁷ Idem

este sentido, la escuela al ser parte de las sociedades y considerada como transmisora de ideales generales se transforma en una reproductora de la cultura, por lo tanto de los modelos de discriminación vigentes, siendo incluso parte de la educación separar a la personas de acuerdo a sus capacidades.

Para comprender el porque sucede la discriminación, se puede recurrir a teorías que la sustentan y que tiene relación con la pertenencia a los grupos que hace que las personas se vinculen más estrechamente con unos que con otros. En este sentido la teoría de la “Identidad social”, se ha planteado en términos del reconocimiento que hacen las personas sobre el grupo del cual se sienten parte, el cual es llamado intragrupo, y es con éste que comparten ciertas características que los hacen ser diferentes de otros grupos llamados extragrupos. Estas diferenciaciones pueden ser en distintos ámbitos, ya sean raciales, religiosas, o como en el caso de la educación según la capacidad de las personas, lo que las lleva a optar por uno u otro tipo de enseñanza (regular o especial).

Es así como los miembros del intragrupo, comienzan a realzar sus características, lo que los lleva a considerarse superiores o dentro de las reglas generales en relación a otros grupos. Y esto conlleva la posterior discriminación a los miembros de otros grupos y a la sobrevaloración del propio.

Si se lleva esto al caso de la escuela, socialmente fue dividida en dos tipos de educación, una para aquellos considerados “regulares” o que están

dentro de los parámetros de clasificación considerados normales, quienes reciben una educación destinada, idealmente, a la formación del futuro de las sociedades, y otro tipo de enseñanza destinada a quienes escapan de las reglas establecidas y que por lo tanto deben ser segregadas del grupo principal y recibir una educación que les permita más que nada integrarse la sociedad dominante. Siendo esto sólo uno de los tipos de discriminación que se realizan en educación, ya que en cuanto a la calidad también existen bastante diferencias entre los diferentes grupos sociales.

4.2. Relaciones entre grupos.

Tal como se plantea anteriormente, los grupos establecen relaciones, en las que uno de ellos es superior o dominante por sobre el otro, siendo esta dominancia la que les permite decidir los aspectos de la realidad y normalidad socialmente válidos, y esto lleva a las personas a relacionarse sólo con determinados grupos, excluyendo o segregando.

Para sentirse parte integrante de un grupo es necesario que la persona desarrolle una identificación con este, proceso que realiza a partir de la caracterización positiva o negativa de las diferentes alternativas que el entorno le ofrece. La elección, entonces, estará centrada en la semejanza de ideales, de comportamientos, entre otros.

El ser parte de un grupo, implica entender la relación con los otros grupos de diferentes formas. Todorov³⁸ plantea que existen tres ejes centrales desde los cuales se pueden establecer la relación entre los grupos y de esta manera comprender los actos de segregación y la condición de ser otro.

El primer eje está determinado por los *juicios de valor*. Según este eje, la valoración se puede realizar desde tres perspectivas, la primera tiene relación con la apreciación de las personas a partir de una gama de valores que le permiten a quien evalúa, determinar lo que es correcto, normal, etc., la otra mirada es neutral, es decir, quien evalúa no busca determinar según sus ideales los parámetros de lo que es normal o no lo es, o establecer si el otro es superior o inferior a él, sólo reconoce en el otro que es diferente. Y en la tercera perspectiva el evaluador tiende a la sobrevaloración del otro, estableciéndola como ideal.

El segundo eje, tiene relación con el *acercamiento o alejamiento*, es decir, este eje corresponde a las acciones concretas que se realizan hacia el otro, lo que lleva a las personas a imponer al grupo excluido las pautas del grupo dominante; adoptar los valores del otro diferente a mí o definitivamente negarlo.

Y por último, el tercer eje de esta relación corresponde a la capacidad de *conocer o ignorar la identidad del otro*, conocimiento que puede ser nulo, mínimo o de una profundidad que permite el total conocimiento del otro.

³⁸ Todorov, T. *La conquista de América: el problema del otro*. 2001

Estos ejes permiten establecer tres tipos de interpretación:

1. Finalista: consiste en la total negación del otro, es decir, a partir de sus valores sitúa a su cultura como la ideal, por lo cual pasa a ser el modelo para evaluar al otro y para verificar y confirmar en esa evaluación información que es sabida de antemano. Se trata de comprender la diferencia partir de prejuicios.

En este tipo de relación no se busca conocer al otro, porque ya posee el conocimiento necesario para poder imponerse y reafirmar su conocimiento.

2. Empirista: a diferencia de la anterior, esta busca la comprobación a partir de la experiencia, para confirmar sus creencias sobre el otro grupo. En este sentido, se necesita compartir con el otro diferente, para que a partir de la experiencia se llegue a una comprobación de lo que ya, supuestamente, se sabe.

3. Admiración transitiva: corresponde al opuesto de la interpretación finalista, es decir, no realiza una interpretación negativa del otro sino que sobrevalora la diferencia del otro, pero sin necesariamente conocerlo. Esta sobrevaloración se realiza a partir de la generación de mitos acerca del otro diferente, lo que no permite el conocimiento verdadero de la identidad del otro.

De esta manera las relaciones que se establecen entre los grupos van desde tratar de imponer a los otros todo lo que pertenece o caracterizar al grupo dominante, hasta la total sobrevaloración del otro que ni siquiera se le cuestiona, generándose también el desconocimiento.

CAPÍTULO III:

METODOLOGÍA

1. Diseño

El estudio presentado en este documento combina la metodología cuantitativa con la cualitativa, tanto en la recolección como en el análisis de los datos. Ello porque, para abordar lo más cabalmente posible la complejidad de la pregunta que guía nuestro estudio, un enfoque cuantitativo hubiera restringido información relevante que se puede extraer de los discursos de los diferentes actores involucrados.

La metodología cuantitativa permite recoger datos correspondientes a grupos masivos, debido a que las categorías de estudio se determinan previamente, acotando las respuestas de la muestra, lo que facilita el proceso de análisis.

La metodología cualitativa, a su vez, permite indagar en las percepciones de las personas en relación a un tema en particular. El análisis es más extenso, puesto que se deben determinar categorías y dimensiones propias del discurso para realizarlo³⁹.

³⁹ Taylor, S.J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 1994

El diseño de la investigación corresponde a un estudio de caso descriptivo, debido a que a través de la indagación realizada en una escuela en particular, pretendemos poder determinar factores que facilitan y obstaculizan el funcionamiento de los proyectos de integración escolar.

Para ello, el objeto de estudio fue abordado en sus distintas dimensiones: conocimiento del PIE, actitud hacia la integración y gestión de la unidad de apoyo⁴⁰.

2. Técnicas de recolección de datos

- Desde la metodología cuantitativa se utilizó como instrumento de recolección de datos una encuesta⁴¹ destinada a las familias, la cual consta de 9 ítems de los cuales 6 son preguntas cerradas y 3 son preguntas abiertas. Dentro de las preguntas cerradas, se encuentran 4 de selección múltiple, 6 de respuesta graduada escalar tipo Lickert, 1 de respuesta graduada según rango/orden y 3 de respuesta cerrada de afirmación/negación.

- Desde la metodología cualitativa se realizaron como técnicas de recolección de datos, 2 entrevistas grupales⁴² y 3 individuales⁴³ dirigidas a profesores, jefa de UTP y Unidad de apoyo. Las entrevistas fueron semiestructuradas, siguiendo una pauta de preguntas que intentaban cubrir las dimensiones del objeto de estudio previamente señaladas.

⁴⁰ ver anexo Dimensiones, categorías y técnicas

⁴¹ ver anexo Encuesta a familia

⁴² ver anexo. Entrevista grupal a profesores y unidad de apoyo

Además, se revisó como fuente secundaria de información el documento de PIE.

3. Muestra

La comunidad educativa estudiada pertenecía a un centro educacional de la comuna de Pedro Aguirre Cerda y se diseñó como muestra a 5 docentes entrevistados, 3 en entrevista grupal y 2 individualmente (kinder, 1º, 2º, 3º y 8º básico), 3 profesionales de la Unidad de apoyo, 1 profesional del equipo directivo y 60 apoderados/as de kinder a tercero básico (14 de kinder, 15 de 1º, 15 de 2º, 16 de 3º).

4. Análisis de datos

La información cuantitativa fue analizada con herramientas estadísticas del programa SPSS, en el que se utilizó dos tipos de análisis descriptivos: frecuencias en porcentajes y contingencias de respuestas.

La información cualitativa, en cambio, fue categorizada a partir de los significados emergidos en cada respuesta a las preguntas realizadas en las entrevistas. Las categorías construidas a partir de la agrupación de conceptos centrales emergidos fue contrastada por diversas personas (autoras de este estudio y profesora guía de tesis), para asegurar mayor confiabilidad.

⁴³ ver anexo. Entrevista individual a profesores y jefa U.T.P.

Posteriormente, fue calculada la frecuencia en que se presentan las categorías construidas en los distintos actores encuestados.

CAPITULO IV:

RESULTADOS

1. Análisis de las entrevistas

Del discurso de los docentes y profesionales de la Unidad de apoyo emergen principalmente:

- **Las horas de atención por parte de la Unidad de Apoyo dirigidas a niños y niñas integradas son deficientes.** Esto se refiere a que los profesionales de la unidad de apoyo sólo dedican dos horas de atención semanal a niños y niñas integradas, en esta escuela, situación que para los diferentes actores entrevistados se transforma en un obstáculo en el momento de conseguir mayores logros y avances con niños y niñas integrados, puesto que la falta de un trabajo periódico implica pérdidas o atrasos mayores en el aprendizaje para niños y niñas con NEE. Pero esta queja no proviene solamente desde el grupo de docentes del colegio, sino del propio equipo de profesionales tal como lo expresan las siguientes palabras de la Unidad de apoyo: *“Si tu ves que le das el apoyo pedagógico una vez por semana con dos horas tratas de hacer lo que más puedas en dos horas, que no es mucho, pero es poco en comparación con lo que algunos niños necesitan”*.

Otro obstáculo que se desprende del mencionado anteriormente y que para el grupo docentes pasa a ser una prioridad la solución de este problema

para la continuidad del proyecto, es la carencia de una Unidad de apoyo permanente en la escuela. Con una unidad de apoyo permanente nos referimos a un equipo de trabajo que se encuentre disponible toda la semana para atender tanto a niños y niñas como al profesorado en una escuela en particular. A través del discurso de los profesores se puede ver que lo anterior se convierte en un obstáculo, debido a que la ausencia de la unidad de apoyo no permite un actuar sistemático, porque la baja comunicación que existe entre profesores y unidad de apoyo dificulta la continuidad del trabajo que se realiza en el aula de recursos. Reflejo de esta carencia es lo indicado por los docentes en las siguientes opiniones:

“Estos niños necesitan acompañamiento permanente, no un asunto de esperar cuatro o cinco días, ellos necesitan ser evaluados y atendidos a diario”

“Si pasa algo el miércoles, ponte tú, con un niño lo tengo hasta el lunes para comunicarle y muchas veces son cosas que pasaron y no se, el día viernes se dejaron y se te olvida, o sea imposible llevar un cuaderno de registro de cada niño”

“El año pasado cambiaron a una profesora de lenguaje que había que era excelente y se la llevaron a otra escuela, ella conocía a los niños, o sea si no hay continuidad en la gente que ha estado trabajando con los niños uno dice a ellos no les interesa nada”

“Claro se consolida el equipo, entonces el equipo sabe lo que tiene que hacer, como avanza, pero si te lo están cambiando siempre estamos pa’ delante y pa’ tras, entonces se avanza, lento pero se avanza, pero eso pasa porque quien organiza, dirige, quien coordina el equipo es una persona.....bueno que tiene su mirada del proyecto que no concuerda con lo que es gestión al interior de la unidad educativa”.

Por medio de estas opiniones el profesorado da cuenta de los problemas que esta carencia ocasiona en la labor cotidiana, tanto de ellos como profesionales de la educación encargados de ayudar a desarrollar las diferentes potencialidades de niños y niñas y que en ocasiones no se sienten capacitados, como de los principales beneficiados de estos proyectos que son los estudiantes integrados.

Considerando lo anterior, encontramos que dentro de las principales críticas que hacen los docentes sobre el trabajo que está realizando la unidad de apoyo, y que son causantes de problemas en el funcionamiento del proyecto, se destacan las siguientes: el constante cambio de los profesionales que están en la unidad de apoyo de la escuela, lo que genera estar en un permanente diagnóstico de niños y niñas; la distribución de las horas de atención por parte de los profesionales de la unidad de apoyo en distintos colegios de la comuna; la necesidad de tener en la escuela de tiempo completo al especialista para consultas o conflictos que surjan a diario; la unidad de apoyo aún se ve como un agente externo a la escuela, no perteneciente a la comunidad educativa, realizan el trabajo y se van. Y dentro de las fortalezas

de este grupo de profesionales, que son importantes para los docentes, pues dan la confianza para seguir trabajando, se encuentran: la valoración del trabajo personalizado que realizan los profesionales con niñas y niños, puesto que después de cada sesión semanal en el aula de recursos, los docentes observan cambios, aunque sean pequeños, en la disposición del niño o niña al trabajo en el aula regular; capacidad de la unidad de apoyo para aprovechar al máximo los escasos recursos disponibles; la unidad de apoyo es considerada como responsable del progreso en el aprendizaje de los niños y las niñas.

▪ **La participación de apoderados**, opinión emanada tanto desde los docentes como de la Unidad de Apoyo, es escasa, y en algunos casos nula. Esta participación entendida como la intervención que puedan llegar a tener las familias y los apoderados y las apoderadas en el desarrollo, implementación, gestión y apoyo al proyecto de integración educativa, lo que según los diferentes entrevistados se da mayoritariamente en los cursos pequeños, no así en los mayores, cuyas familias presentan un desinterés, tal como se hace referencia en las siguientes citas:

“Mira, hay de todo, en general hay apoderados que te facilitan bastante el trabajo otros no, por ejemplo tú los puedes citar a la misma reunión no viene el apoderado, entonces tú notas que si no trabaja el apoderado no hay una preocupación por el niño, otros no, otros son bastante preocupados, pero en general el grueso el apoderado se compromete acá en Kinder, es una realidad que pasa en cursos chicos, después cuando van creciendo van perdiendo el compromiso el apoderado con la escuela”

“La familia no apoya nada en su mayoría, tú los citas a un taller y los papás no vienen, tú los citas a una reunión para darles información y no vienen, no es como lo que ves en las escuelas especiales con papás súper comprometidos atendiendo a sus hijos, las tareas por ejemplo, aquí con suerte los niños tienen cuadernos”

Ligado a la participación está el conocimiento que tienen apoderados y apoderadas acerca del proyecto de integración educativa, del cual los profesores tienen opiniones divergentes de acuerdo al nivel de compromiso que tienen las familias de su curso.

“Las mamás saben bastante del proyecto porque tengo dos niños insertados en él, entonces trabajamos a la par dentro del curso”

“En relación a mi curso el conocimiento que tiene la comunidad educativa es pobrísima, una porque los mismos apoderados son muy reticentes a los horarios que son para entrevista y lo otro también que no valoran el esfuerzo que se está haciendo”

- La **falta de tiempo** es un problema recurrente entre los docentes, ocasionando dificultades en diversos ámbitos que tienen relación con el quehacer profesional, imposibilitándolos de realizar actividades que puedan mejorar su desempeño. En este sentido, el hablar de falta de tiempo se refiere al poco tiempo del que disponen los docentes para efectuar diferentes tareas

relacionadas al proyecto de integración, en específico nos referimos a la falta de tiempo para coordinarse con la unidad de apoyo, para planificar las adecuaciones curriculares y para capacitarse sobre el tema de la integración.

Tal como se menciona anteriormente, la falta de tiempo para planificar las adecuaciones pasa a ser un problema para los docentes puesto que, en el caso de las escuelas con proyecto de integración, deben realizar dos planificaciones, una general y otra que contenga las adecuaciones para niños y niñas integrados, lo cual implica para ellos/as un mayor gasto de tiempo que no poseen, de acuerdo a lo que se puede desprender de la siguiente opinión: *“Tengo que planificar para el curso, además para los cinco niños integrados, entonces en qué horario lo hago, tú sabes que el horario de los profesores es el tope de siempre y el profesor dice lo tendré que hacer en mi casa, típico”*. Siendo esta una opinión que se repite constantemente entre los docentes entrevistados.

Otro problema ocasionado por la falta de tiempo es la escasa o nula posibilidad de coordinación entre los docentes y la unidad de apoyo, lo que genera vacíos en el trabajo que ambas partes realizan con niños y niñas integrados, puesto que esta falta de tiempo no permite, según los involucrados, comunicar de manera periódica y oportuna los avances alcanzados. Esta carencia se ve reflejada en las siguientes expresiones:

“Pero no existe como un solo espacio de decir que estoy haciendo yo bien y que los otros digan esto: ya chiquillos ustedes en esto están más o menos no más, bueno entonces hagámoslo, faltan esos espacios de conversación”.

“El tiempo está dificultando la coordinación, porque yo creo que la comunicación está pero no están las instancias”.

Con ellas se da cuenta de la importancia que adquiere para el profesor el tener un profesional que pueda ayudarlo a evaluar la tarea que realiza en el aula con niños y niñas integrados, así como también para recibir una orientación más específica, que le permita dirigir de mejor manera su quehacer pedagógico.

Falta de tiempo para capacitarse: *“Yo terminé un postítulo, precisamente de integración dirigida hacia la inclusión propiciada por el proyecto, pero todos no lo estábamos haciendo.... En el caso mío imagínate, yo dejaba a los niños un día miércoles y me iba corriendo a la U, si ustedes son estudiantes imagínate uno que está trabajando y hace años dejó de ser alumno, entonces uno llegaba tan cansado”*

Con menor relevancia pero también atribuido a la falta de tiempo, los docentes mencionan la carencia de instancias que le permitan comunicar al profesor capacitado el conocimiento adquirido al universo docente de la escuela, esta falta de instancias hace que el profesor capacitado se sienta como una isla dentro de la escuela: *“Ahí hay un impedimento de cómo transferir lo*

que uno va aprendiendo, transferirlo tanto al aula como a sus otros compañeros de trabajo y en los otros establecimientos ha ocurrido algo similar que somos como islas”

▪ **Valoración positiva del trabajo de la Unidad de apoyo.** Esta categoría hace referencia a que tanto profesoras y profesores como la jefe de U.T.P. reconocen en la labor de los profesionales de la unidad de apoyo un factor beneficioso para la realización del proyecto de integración educativa, ya que el trabajo que ellos realizan con niños y niñas permite obtener mayores logros que los conseguidos antes de que se instalara el proyecto de integración, tal como se aprecia en la siguiente opinión:

“La ayuda de los profesionales, la presencia de ellos es una ayuda específica, un tiempo remunerado pero igual valorizado, porque los niños han mostrado avances”.

Esta valoración emerge, tal como lo plantea el docente, por la ayuda específica que los profesionales prestan, lo que les permite actuar en aspectos mas determinados del desarrollo de niños y niñas integrados, pudiendo apoyarse en una base mas sólida y dejar de actuar solo por mera intuición profesional.

Sin embargo, dentro del grupo de docentes aparecen opiniones contrarias sobre el trabajo que realiza la Unidad de apoyo:

“La unidad de apoyo no funciona.... O sea ¿Qué unidad de apoyo?, o sea, lunes y martes, si es feriado el lunes ya no ven al psicólogo hasta la semana siguiente, entonces ¿de qué unidad de apoyo?”.

Siendo esta una opinión disidente en cuanto a la unidad de apoyo, se puede apreciar que más que criticar el trabajo o desempeño de este grupo, se apela a las pocas horas de atención que prestan a niños y niñas, lo que para este docente implica el cuestionamiento de la calidad del apoyo en base a la cantidad de horas en que este es entregado.

El reconocimiento por parte del profesorado de la vocación de los profesionales de la unidad de apoyo es un factor que contribuye a que su labor sea valorada positivamente.

“Los buenos resultados del proyecto de integración son porque cada uno de los profesionales que están contratados demuestran realmente su vocación”

- **Importancia del trabajo en equipo**, esto hace alusión a la necesidad que todos los profesionales, tanto los profesionales de la unidad de apoyo como los docentes de aula, que están a cargo del aprendizaje de niños y niñas con NEE estén trabajando por un mismo objetivo existiendo cooperación entre ellos. En este sentido, tanto para los docentes como para el equipo de profesionales, es importante generar redes de apoyo entre ambos, que permitan complementar el trabajo que se realiza en el aula regular, así como

en el aula de recursos, ya que la educación en la integración, pasa a ser una tarea no solo de los profesores, sino que de todos los profesionales involucrados. Lo anterior se refleja en las siguientes palabras: *“Educar en una escuela no es sólo estar el profesor porque hay otros elementos que entorpecen lo que uno tiene que hacer y hay profesionales que te ayudan y te facilitan el trabajo y hay que trabajar en conjunto, hay que formar alianzas y hay que formar equipos con los diferentes profesionales”*.

”No solamente sacar al niño de la sala, sino que también el profesional te venga a apoyar a ti, a ver tu planificación, ver una adecuación, que te de alguna orientación y algunas pautas para como trabajar con el niño, pero también que ellos vengan aquí al aula a trabajar, entonces como un trabajo más cooperativo, o sea que todos estemos trabajando en bien de que el niño salga del problema que tiene”.

Aquí se demuestra la necesidad del docente de un apoyo y orientación específico para realizar su trabajo en el aula, lo que para ellos/as se logra estableciendo alianzas entre todos los profesionales en las cuales se desarrollen estrategias o pautas de acción para que todos dirijan sus acciones a un mismo objetivo.

- **Gestión administrativa del proyecto**, esto se relaciona con la opinión que tienen docentes y profesionales de la Unidad de apoyo acerca de la coordinación municipal del proyecto.

Según los diferentes actores entrevistados la coordinación del proyecto no está funcionando como esperaban, puesto que deja fuera las observaciones que puedan realizar los principales involucrados en el desarrollo del proyecto, que son quienes trabajan directamente en él, como docentes, directivos de la escuela, unidad de apoyo, familias, lo que en algunas ocasiones genera retrocesos en la implementación del proyecto de integración, como por ejemplo es el caso del cambio de profesionales sin previo aviso produciéndose estados de continuos diagnósticos, tal como lo demuestran las siguientes opiniones:

“Entonces esos son problemas de quien dirige el proyecto, que no pregunta cómo están, en qué fase están, es conveniente, no es conveniente, qué creen ustedes, ustedes sugieren cambios, se cambio y punto, no da razones y se siente omnipotente frente a esa situación”.

“Yo creo que la unidad de apoyo tiene disposición, tiene capacidad profesional, pero es un cuento de municipalidad, o sea nunca han sido serios en este sentido, nunca han visto esto como algo importante, están poniendo parches. Quieren decir “nosotros sí valoramos la integración”, pero ¿qué hacemos al respecto?, o sea es un chiste”.

Otra de las críticas que surge desde los profesores hacia la gestión del proyecto es la **relación que tiene este con el financiamiento** hacia la escuela. Es decir, que más que nacer de las necesidades de los establecimientos educacionales, el proyecto se implementa a nivel comunal por los beneficios

económicos que este tendría. Uno de los profesores comenta al respecto que “(el proyecto) *no tiene esa riqueza de haber hecho realmente un proyecto por la necesidad de esta comuna, o bien por la necesidad que presentan los niños, sino meramente justificar gastos y listo*”.

Otros factores que emergen de la opinión de docentes y que se relacionan con la Gestión administrativa del proyecto son:

La **continuidad de la fase diagnóstica**, con lo cual nos referimos a la impresión que tienen los profesores de que los profesionales de la Unidad de Apoyo están en un permanente diagnóstico de las debilidades y fortalezas de niños y niñas, reconociendo déficit o trastornos sin existir un trabajo para contrarrestar las necesidades educativas especiales que poseen.

“Este año está como en un fase de consolidación (el proyecto) pero de repente se queda y pareciera que volvió atrás porque nos llevamos solamente en diagnóstico”

La **desinformación sobre características normativas** en las que se desarrolla el proyecto. Con lo que se hace referencia a que los profesores no tienen la claridad suficiente sobre la forma en que se instala el proyecto y la normativa que lo rige, un ejemplo de ello es la siguiente expresión:

“Es un proyecto que llegó nacional, a todas las municipalidades”. Este comentario muestra la desinformación existente, puesto que los proyectos de

integración escolar fueron lanzados a nivel nacional pero no tienen carácter de obligatoriedad para todas las municipalidades, son una opción que se puede considerar o no.

La **imposición del proyecto de integración escolar** que posee la escuela, debido que al ser implementado a nivel comunal, es sentido por los docentes como una obligatoriedad, ya que según docentes y equipo directivo, nunca se les preguntó su parecer sobre la puesta en marcha de este proyecto, no se les incluyó en la elaboración del mismo y una vez instalado en la escuela tampoco se toma en cuenta sus opiniones para posibles modificaciones. De esto dan cuenta los siguientes comentarios:

“Sabes que nunca se nos preguntó (sobre la implementación del proyecto) entonces nunca se nos va a pedir la opinión para que esto siga o pare, entonces no creo que cambie, dudo que cambie (...) Entonces se implemento así, no porque nosotros quisiéramos sino que se implementó no más”.

El **bajo financiamiento del proyecto**, sobre todo en lo que respecta a la implementación y equipamiento del aula de recursos, lo que ha provocado la falta de materiales apropiados para trabajar con niños y niñas integrados, siendo algunos de ellos solventados por el propio equipo de profesionales. Representativo de esto son los comentarios emanados desde la Unidad de Apoyo y el equipo directivo de la escuela.

“Compramos nuestros juegos para que ellos se entregan con nosotros, los materiales que están ahí, con los que trabajamos con los niños son míos, yo los traigo, yo invierto en eso para poder tener unas clases súper entretenidas”.

“Yo pienso que los recursos deben ser siempre considerando la matrícula del curso, si hay que mandar diccionarios mandan tres, es cierto que con tres se podría solucionar, pero es lento el trabajo, si vamos a enseñarles a utilizar el diccionario necesito que todos estén con un diccionario”

El bajo financiamiento no solo está ligado a la carencia de materiales sino que también a la **falta de recursos humanos**, que podrían mejorar o contribuir a un mejor desempeño a los docentes, ya que según su opinión al contar con un co-docente en el aula facilita la realización de otras labores propias del quehacer educativo. Siendo esta la opinión de uno de los profesores entrevistados: *“Tendré que hacer una adecuación curricular para estos niños también, ahora lo puedo hacer porque tengo gente para poder trabajar, el grueso de los profesores trabaja solo, entonces como yo tengo más personas para hacerse cargo del curso, yo en ese ratito lo puedo hacer, tengo esa garantía, pero yo te hablo del profesor que está en el aula y que está solo con tantos niños”*

El surgimiento del proyecto en la comuna. Si bien es cierto que en las escuelas municipales de la comuna se trabajaba con anterioridad con niños y niñas con necesidades educativas especiales, docentes y directivos no lo

sienten como parte de la demanda educativa debido a que, tal como se menciona en un apartado anterior, es una imposición desde la Municipalidad sin reflejar el sentir del cuerpo docente. Ante esto los docentes consideran que el surgimiento del proyecto es *“Es una decisión municipal, del proyecto de educación, entonces eso en un principio trajo bastante problema porque no era parte de la demanda”*.

La discriminación en la metodología que utiliza el proyecto. A pesar que con la instalación del proyecto se busca la integración de niños y niñas que por lo general son aislados de instancias educativas regulares, los docentes aún sienten cierta disconformidad al respecto pues consideran que de todas maneras existe discriminación, por el hecho de sacar al niño o niña integrado del aula regular, para trabajar individualmente con ellos/as en una sala destinada específicamente para esos efectos, ya que para ellos con esta modalidad de trabajo se está marcando alguna diferencia con el resto de los estudiantes.

“Está este enfoque clínico, entonces te sacan al niño del aula, lo atienden, cuando el enfoque inclusivo indica que el enfoque clínico no corresponde utilizarlo porque ahí tú estás etiquetando al niño, lo estás haciendo sentir, quizás el niño no se da cuenta, pero tú igual en esa actitud tú estás marcando esa diferencia”.

La falta de sensibilización ante el Proyecto de Integración, en cuanto a dar a conocer los objetivos que se persiguen con éste, los beneficios

que traerá para la población involucrada, entre otros temas, para los profesores y profesoras son importantes de tratar antes de implementar el proyecto, ya que el trabajar en la diversidad aún no es una experiencia que este internalizada en la sociedad, por lo que cuesta instalarla, ya que tal como lo plantea este profesor: *“Hay toda una sociedad que todavía no ha sido sensibilizada para entender este nuevo enfoque, la reticencia es más que nada por desconocimiento no por rechazo a lo diferente, a la diversidad, no, sino porque no hay una preparación y como profesionales uno exige cierto respeto”*.

- **La Necesidad de compromiso frente al PIE**, que se refiere al compromiso por parte de toda la comunidad educativa, es decir, padres y apoderados, docentes, profesionales de la unidad de apoyo, equipo directivo con el proyecto de integración educativa. Siendo esta, desde la perspectiva docente y de la Unidad de Apoyo una carencia presente actualmente en la escuela.

“Mira, al principio era como, yo me tomaba como súper en serio el asunto, no se, tratando de informar formalmente, tu te das cuenta que es perdida de tiempo la cuestión, o sea, no se, que poco les interesa o cuando empieza a repetir una conducta uno dice ya basta, o sea, no me voy a desgastar más encima en eso siendo que hay otra pega que hacer de repente”.

“Tú puedes reforzar todo el tiempo, una mañana entera, un día entero, al otro día otra mañana entera y después en toda la semana nada. Después lunes,

martes de nuevo ahí si viene, pero no hay esa cuestión de apoyo en la familia, no hay un apoyo sistemático”

“No hay ese como tratar de enganchar a los niños para que vengan constantemente, aquí la inasistencia es enorme, hay niños que pasa un mes y no viene, llueve y no vienen, hace frío y no vienen. Tú hablas con los padres para que por lo menos venga esos días, solamente para que los veamos nosotros, no vienen, se pierden una semana, dos semanas”.

Otros de los factores en el que se da cuenta de la importancia de crear una necesidad de compromiso son:

El **desinterés que tiene el profesorado** por participar en el desarrollo del proyecto debido a que asumieron la implementación del proyecto sin poseer conocimientos acabados sobre él por la falta de sensibilización inicial comentada anteriormente, sobre esto la unidad de apoyo comenta que :*“Como que no dicen mucho lo que necesitan, como que dicen: ah no eso ya lo se, pero cuando tú le pides que la hagan, no quieren nada, ahí hay como una dualidad, de qué van a venir estas cabras a enseñarme a mi y después cuando tienen que hacerlo vienen todos complicados diciendo: sabes que me di cuenta que no que no puedo”.*

En cuanto a los docentes su opinión frente a este tema es la siguiente:

“Resulta que aquí no damos a vasto los profesores, es imposible, lo toleramos, lo ayudamos, no se, tratamos de ser como buena gente pero las herramientas que ellos necesitan yo creo que no las tenemos”.

Esta necesidad de fortalecer el compromiso de toda la comunidad educativa también se refleja en las repetidas inasistencias de niños y niñas, específicamente cuando tienen que trabajar con los profesionales de la unidad de apoyo, lo que va provocando atrasos en los aprendizajes, ya que si no asisten a una clase deben esperar toda una semana y en este tiempo los logros que se puedan haber alcanzado sufren un retroceso que implica comenzar de nuevo. En referencia a esto la Unidad de Apoyo plantea que:

“Lo que a mi me ha obstaculizado mi pega es la inasistencia de los niños que de repente no vienen, yo vengo una vez a la semana, no vengo casi nada, entonces que falten ese día ya pierdo una enormidad del trabajo”.

Un factor que da cuenta de la falta de un compromiso verdadero es que tanto profesores como el equipo directivo están **actuando por compadrazgo**, es decir, se desempeñan de acuerdo a la relación que establezcan con el profesional de la Unidad de Apoyo, si ésta es buena realizan las acciones recomendadas por el profesional, si no, no lo hacen, lo que dificulta la tarea de los profesionales, ya que por ejemplo no cuentan con las adecuaciones curriculares. Frente a esto el equipo de profesionales ve las relaciones que establecen con el profesorado de la siguiente manera:

“O sea, mientras responden también al tema del compadrazgo, no hacen las cosas porque tengo que hacerlas, sino porque me caes bien hago las cosas”.

▪ En general existen **expectativas positivas para niños y niñas con NEE**, es decir, esperan que desarrollen al máximo sus capacidades, pero respetando sus tiempos de aprendizaje. Para ello, se toman en cuenta las expectativas que tiene la comunidad educativa sobre los niños y las niñas con NEE, considerando los avances que consiguen, destacando que no hay un límite en el aprendizaje de las niñas y los niños:

“Porque lo que nosotros queremos es que ellos estén lo menos posible y que sigan su desarrollo normal como corresponde”.

“La verdad es que yo no me hago muchas expectativas de los niños, pero no porque no las tenga sino porque no quiero saber que van a tener un límite, yo creo que no tienen límites”.

“Es distinto estar en primero básico en que tienen todas las ganas, todos quieren todo y cada avance se ve como enorme, o sea el que aprende a leer fabuloso, el que aprende a escribir estupendo, el que te leyó una letra, una palabra ya es un avance, en los más grandes cuesta más determinar los avances”.

Sin embargo, a pesar de la existencia de estas expectativas, ambas partes involucradas, mayormente en la consecución de acciones para lograr

avances, consideran que los objetivos vinculados con el avance en los aprendizajes de niñas y niños serían favorecidos si el equipo del proyecto trabajara de manera coordinada con los docentes, en base a las adecuaciones curriculares, con una mayor periodicidad de trabajo.

- Desde las opiniones vertidas tanto por la Unidad de Apoyo como por los propios docentes, emergen algunas impresiones sobre el profesorado que son importantes de mencionar para posibles soluciones del mejoramiento del proyecto. Dentro de esta categoría se encuentra: la valoración, tanto positiva como negativa, del trabajo docente; las creencias sobre los profesores; la incapacidad, disposición, resistencia a la integración y la comparación entre disposiciones del profesorado; el cuestionamiento de la práctica docente; y el fantasma de la discriminación que tienen los profesores sobre los niños y las niñas integrados.

A continuación se desglosan algunas de estas impresiones:

- **Incapacidad docente**, es vista como la necesidad que tienen los profesores de contar con un equipo de profesionales que apoyen y orienten su labor, ya que a partir de sus propias evaluaciones consideran que no poseen todo los conocimientos específicos para trabajar con niños y niñas con NEE:

“Necesitamos especialistas para atender la diversidad porque no sólo eran problemas generales de aprendizaje que eran atendidos por la educadora

diferencial sino que eran cosas más específicas que escapaban a lo que nosotros podíamos hacer”.

- **Disposición del profesorado**, corresponde a la apertura que tienen frente al proyecto de integración, es decir, no se niegan a la posibilidad de intervención que puedan tener otros profesionales, no docentes, en el ámbito educativo, tal como lo expresa el siguiente comentario *“Nosotros los profesores siempre apoyamos al equipo de integración en todo, dando las facilidades, tratando de tener un contacto con ellos, tenemos bastante apertura”.*

Dicha disposición no es sólo bien evaluada desde los propios profesores, sino que también desde el grupo de profesionales, quienes reafirman lo anteriormente expuesto, diciendo que:

“(los profesores) Tienen súper buena disposición. Les encanta que tú entres a la sala, que hagas apoyo en aula regular, no tienen ningún problema”.

- **Comparación entre disposiciones**, con este comentario la unidad de apoyo plantea que ante una misma situación de integración en el aula de un niño o niña, pueden existir diferentes reacciones, es decir, la disposición de los docentes frente al tema de la integración no es la misma y así como algunos la van aceptar en otros va a producir rechazo. Tal como comenta un integrante de la Unidad de Apoyo según las experiencias que ha vivido trabajando en la implementación del proyecto:

“Igual hay otros profes que se quejan y dicen que no, yo lo he vivido en otras escuelas, dicen que no, y simplemente no -yo no quiero un niño down en mi sala-”

- **Desvaloración del trabajo docente**, éste es un tema que emerge desde la Unidad de apoyo, quienes a pesar de considerar que los profesores tienen una buena disposición frente al trabajo, sienten que estos se han desligado de la responsabilidad en el aprendizaje de niños y niñas integrados, tal como lo refleja este comentario: *“a veces te delegan también (los profesores), o sea, porque el niño esta integrado tú le tienes que enseñar a leer, a escribir y ellos te delegan todo lo que ellos tiene que... se desvinculan. Somos un apoyo nosotros, pero ellos igual tienen que seguir entregándoles los conocimientos a los niños como a cualquier otro, no porque estén dentro del proyecto ellos no les van a enseñar a sumar”*.

En este sentido, a pesar de que ambas partes dicen necesitar un trabajo más cooperativo para un mejor desarrollo de niños y niñas, al momento de concretar, los docentes esperan que la mayor parte del trabajo con los integrados sea realizada por la Unidad de Apoyo.

- El **Fantasma de la discriminación** que tienen los profesores y las profesoras sobre los niños y niñas integrados, es un tema que emerge desde la visión de la Unidad de Apoyo frente al trabajo de aula que realizan los docentes y a las interacciones que estos establecen con los estudiantes integrados, comentando que: *“Siento que ellos no ponen las mismas ganas de enseñarle a ese niño*

como a otro, porque dicen -no, para que si no va a aprender-, -para que si no puede más-”.

▪ **La carencia de aspectos normativos de los proyectos de integración**, en cuanto a leyes claras que los rijan, genera vacíos al momento de formular un proyecto de integración, puesto que gran parte de las leyes por las cuales se regulan son específicas de la educación especial, es decir existen vacíos legales que llevan a cierta ignorancia en relación a lo que implican este tipo de proyectos y esto debido principalmente *“Porque el marco de regulación con respecto a todo lo que es trabajo en el proyecto de integración todavía no está muy normado, todavía nos seguimos rigiendo por decretos que rigen la educación especial”.*

▪ **La diversidad de enfoques entre profesores y unidad de apoyo** en lo que respecta al entendimiento de la integración, lo que provoca diferentes formas de enfrentar el trabajo con niños y niñas integrados, esto según los docentes porque *“el proyecto es multidisciplinario, ese enfoque dificulta mucho la relación con el profesor directa, por ejemplo: el niño al sacarlo de la sala ya es una concepción diferente a la que nosotros por lo menos con el nuevo enfoque de inclusividad ya esta marginando, ya esta discriminando al niño, es decir, una integración que a su vez discrimina”.*

A pesar que para los docentes es beneficioso contar con profesionales que los ayuden a solucionar aspectos específicos del trabajo con niños y niñas integrados, también les parece que todos deben tener la misma concepción de

lo que significa trabajar en la diversidad, para no tener que, por ejemplo sacar a los alumnos/as integrados de la sala regular.

- Un punto en que todavía no hay evidencias es en la **Evaluación del proyecto**, que si bien es cierto se realizan en cuanto al desempeño de la Unidad de Apoyo, no existen evaluaciones a nivel de si se producen avances o no en los niños y niñas que reciben el apoyo de los profesionales. Las evaluaciones que se han realizado son básicamente como lo plantea el equipo directivo *“en escuela de integración tienen sus reuniones y sus procesos de evaluación y nosotros, cada unidad educativa evalúa a sus equipos...a final de año a la directora el coordinador de la escuela de integración le, manda unas pautas para que ella evalúe a los profesionales en su desempeño pero el trabajo se hace y se está haciendo bien”*. En este sentido se han preocupado más que la Unidad de Apoyo funcione como grupo y que asista a las escuelas que ver los avances que experimenten los estudiantes.

Algunos factores que emergen de las observaciones que diariamente realizan docentes y en general los profesionales que trabajan en el proyecto y que están ligados al tema de la evaluación son:

- **Baja evidencia del cambio en la nota**, es percibido por los docentes como un mal aprovechamiento de los apoyos que el equipo de profesionales les está entregando a niños y niñas, es decir, no pasa por una mala evaluación del trabajo realizado por los profesionales, sino por las evaluaciones estándar que realizan al grupo curso, donde niños y niñas integrados no muestran avances

en cuanto a la nota, bajo estas circunstancias los profesores creen que: *“Realmente los chicos no han aprovechado estos recursos porque tanto tiempo que ya tendrían que haber avanzado”*. Siendo quizás en esta forma de evaluación en que los docentes esperan progresos, porque para ellos/as es una forma de representar los aprendizajes.

- Una prioridad para el grupo de profesionales son los **avances de niños y niñas con NEE** que puedan tener los estudiantes con los cuales trabajan, es decir , para ellos/as el niño o la niña que asista a trabajar al aula de recursos debe presentar algún grado de avance por mínimo que sea, siendo su premisa que *“Ningún niño puede llegar aquí con una discapacidad y terminar después de, al egresar de octavo año, seguir con la misma discapacidad o sea no aprendió a sumar durante ocho años, no aprendió no más, no”*.

- Otra forma de demostrar avances es a través del **Registro del trabajo**, los profesionales de la Unidad de apoyo mantienen un registro sobre el trabajo semanal realizado con niños y niñas integrados, así como también los acuerdos a los que se llegan con los profesores, de tal manera que se puedan realizar evaluaciones periódicas que permitan determinar un plan de acción a seguir con cada niño y niña en el aula regular y en aula de recursos. De esto se da cuenta en las siguientes citas:

“Y los acuerdos que se toman con los profesores son individuales, pero siempre quedan anotados en el “leccionario”, porque también nosotros usamos un libro, donde dejamos registradas las actividades que hacemos

durante el día, el tipo de actividades que se les hizo a los niños, en grupo, individuales, bien claro todo”.

“Nosotros acá entrando, tenemos las evaluaciones, las evaluaciones fonoaudiológicas, las psicológicas, el informe del profesor especialista en deficiencia mental, el mío, si hay algo en que retroalimentar, retroalimentamos el informe”

▪ Un tema importante que emerge de las opiniones docentes en relación a los proyectos de integración es la **coherencia que existe entre inclusión y percepción humanista de la escuela municipal**, lo que beneficia la implementación de este tipo de proyectos, esto debido a que por ser una escuela municipal se rige bajo el principio de educación para todos e igualdad de oportunidades, por lo que, tal como plantean los docentes no pueden ni deben negar la posibilidad de estudiar a ningún niño que lo solicite. Siendo esta la opinión que los profesores tienen al respecto:

“Bueno aparte que las prácticas han cambiado pero la percepción humanista que tenemos social hace que uno no pueda tener esa actitud y precisamente los fundamentos teóricos del concepto de inclusión es, lisa y llanamente, lo que nosotros hemos hecho por años desde que iniciamos, en estos sectores más que nada, quizás en otros medios no sea tan notorio pero en estos sectores si se ve ese sentimiento nuestro”.

▪ **Visión del profesorado sobre el enfoque de la escuela especial.** En las entrevistas realizadas a los profesores se refleja la mirada que tienen del

trabajo realizado por las escuelas especiales y la percepción que éstas tienen de sus estudiantes, opinando que:

“En la escuela especial parece que todos tratan a los niños como si fueran deficientes no rescatando sus capacidades, porque el niño deficiente igual tiene una capacidad de aprender, es deficiente ante el parámetro de la normalidad que nosotros tenemos, pero ellos igual tiene capacidad para aprender, para razonar dentro de sus limitaciones”

▪ **Enfoque del proyecto de integración sobre el trabajo con niños y niñas integrados.** Lo que persigue la implementación de un proyecto de integración escolar no es sólo la integración social, sino que también lograr avances cognitivos mayores de los que se pueden conseguir sin el apoyo de profesionales y profesores comprometidos con el proyecto. En relación a esto uno de los profesores comenta la siguiente experiencia:

“La niña fue adecuándose, modelando su conducta y socialmente la niña estaba bien integrada, le costó, fue un proceso bien arduo para ella, bien, quizás hasta tormentoso interiormente para su propia personalidad pero logró y en lo cognitivo ahí después nosotros teníamos el problema, porque una cosa es la integración social cierto, pero no solamente es eso la integración, el proyecto por lo menos en eso tiene muy claro, el proyecto no es solamente que el niño este acá para una asistencia y lisa y llanamente eso es, no, sino también tiene en lo cognitivo hay que demostrar avances, nosotros

como profesores junto con el equipo de integración tenemos que demostrar avances”.

- **Comparación sectores socioeconómicos.** Los profesores opinan que dependiendo del sector socioeconómico se aborda la integración de distintas maneras. Mientras que en las escuelas con mayores recursos se desligan de entregar el apoyo profesional, dejándole la responsabilidad a los padres, en las escuelas municipales con proyecto de integración asumen la responsabilidad de trabajar en base a las necesidades educativas especiales que tienen niños y niñas, lo cual se expresa en el siguiente comentario:

“Si pero esos niños (sector socioeconómico alto) pueden tener los mismos problemas pero cómo se presentan, se presentan con que: sabe mamita lleve a su hijo al psicólogo, necesita psiquiatra, necesita psicopedagoga, claro, tratan de que el niño se vaya por otra parte y que no intervenga o interfiera en el proceso de aprendizaje de los niños, mientras que aquí se hace todo lo contrario. Se lo van como asolapadamente, o sea te lo llevan por otro camino mientras que aquí uno los atiende”.

- **Necesidad social de integración.** Profesores reconocen que hoy en día es necesario sensibilizar a la sociedad para que se respeten las diferencias individuales y que se integren a niños y niñas con necesidades educativas especiales a espacios de convivencia tales como escuelas regulares:

“Hay toda una sociedad que todavía no ha sido sensibilizada para entender este nuevo enfoque, o esta nueva realidad, que se está demostrando, que siempre ha estado, pero que ahora esta saliendo a la luz pública, se está dando a conocer porque ya no son uno, dos, tres casos aislados, sino son miles que tienen que ser atendidos”.

▪ **Trabajo permanente con niños integrados.** Profesores de la escuela concuerdan que al ser una escuela municipal siempre han trabajado con niños y niñas con necesidades educativas especiales, por lo que no complica el trabajo en aula la presencia de ellos:

“No es difícil trabajar con los niños integrados, si yo desde que tengo uso de razón han existido, ahora se les puso un nombre, pero siempre hemos trabajado con ellos, por lo menos en este tipo de escuela que no hay selección de alumnos”.

▪ **Cambio visión de la escuela hacia PIE.** En un principio, por la falta de conocimiento sobre el proyecto, las expectativas del profesorado eran muy altas, esperando cambios inmediatos, tanto en recursos como en los aprendizajes de niños y niñas. A medida que el proyecto de integración se fue implementando, los profesores tuvieron un mayor conocimiento de los objetivos de éste, lo que generó un cambio en la disposición y visión. La Unidad de apoyo reconoce este cambio en el siguiente párrafo:

“En esta escuela el problema pasaba por un tema de recursos, entonces decían que todos los recursos iban a empezar a arreglar la escuela (...) Eso después cambio, sobretodo por algunas políticas que se fueron dando que hubo mayor permanencia de los profesionales, además por el conocimiento, atracción de las personas, se crean vínculos y a partir de eso se va trabajando. Pero por lo general tienen muy buena disposición”.

▪ **Conocimiento de los roles de la unidad de apoyo.** Relacionado con el desconocimiento inicial mencionado anteriormente, había cierta confusión en los roles que desempeñaba cada profesional, por lo que profesores acudían a cualquiera de ellos cuando se presentaba algún problema. Esto, desde la visión de la Unidad de apoyo, se ha ido modificando, puesto que los profesores comprenden la labor que realiza cada uno de ellos. La Unidad de apoyo comenta al respecto:

“Ya se nota el rol que tú debes cumplir. Eso es súper fácil, porque te dicen por ejemplo, ya tienen tal problema, ya entonces la fono, o el psicólogo o yo o la otra persona, pero ya están como las tareas bien definidas. Entonces ya no está ese enredo de que el niño parece una pelota, para allá y para acá, eso está como bien definido, cada cual cumple su rol”

▪ **Cambio de paradigma en la escuela.** La Unidad de apoyo dice que en la escuela se produjo un cambio desde un enfoque centrado en superar los déficit de niños y niñas (para llegar a una normalización de ellos), a un enfoque

donde el eje es la detección de las capacidades y desde ellas trabajar para desarrollarlas al máximo y con ello superar las debilidades:

“Eso fue lo que cambio principalmente, de una parte como terapéutica a un tema más de aprendizaje, por lo menos en esta escuela, cada vez se pregunta más y se trabaja más en relación a los aprendizajes, que es lo que se hace en una escuela (...) Y el niño está como súper, de huesos, articulaciones, dedos, uñas, pelo, absolutamente desarmado para poder decir donde están sus debilidades, y con esas debilidades claras tú vas trabajando con él, de tal manera de dejar instalada la detección de todas sus habilidades, sus debilidades que vas trabajando súper rápidamente, sabes de que manera motivarlo, le das un espacio distinto donde él puede manipular, donde puede tomar, donde puede hacer cosas que en el fondo, frecuentemente, en la sala de clases no hace”.

▪ **La Unidad de apoyo reconoce una buena acogida por parte de los niños y las niñas integrados**, lo cual ven reflejado en la disposición que tienen para ir al aula de recursos junto a ellos:

“Cuando vas a buscarlo él también tiene ganas de salir, entonces no es como decir “ya veeeen”, tener que tirarlo, no, o sea, al contrario, todos los niños te dicen “ya po tía vaya a buscarnos”, “ya po tía cuando vamos a la sala”, entonces tú sientes súper buena recepción por parte de los protagonistas de este asunto”.

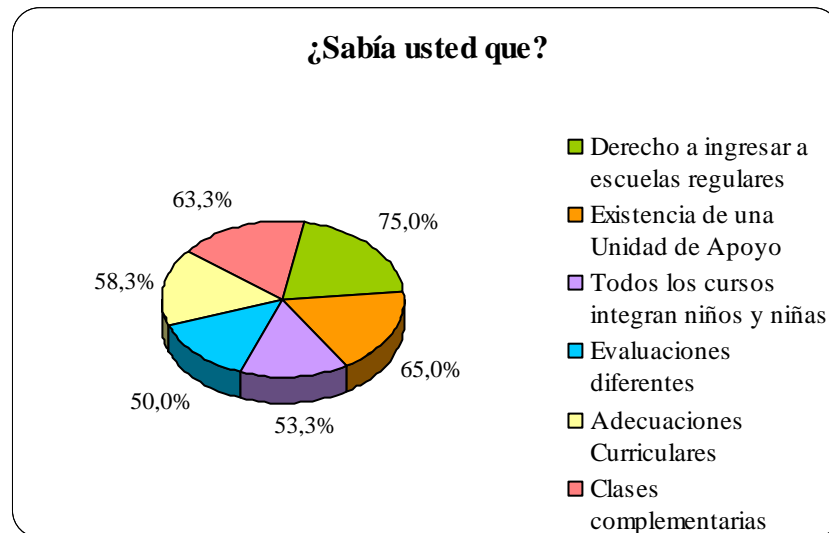
2. Análisis encuestas:

2.1 Análisis Cuantitativo:

Las encuestas realizadas a las familias fueron respondidas mayoritariamente por madres (68,3%) de niños y niñas que cursan entre kinder y tercero básico, teniendo un promedio de antigüedad como apoderadas del colegio entre 3 y 4 años.

- En cuanto al conocimiento del proyecto, un 41% de las personas encuestadas declara no conocer el proyecto de integración. El 25% declara haber sido informado de la existencia del proyecto pero no tener acceso al documento y sólo un 11% dice tener un conocimiento en profundidad del proyecto.
- En lo que respecta a las características que los padres consideran como una necesidad educativa especial se destaca principalmente el déficit de aprendizaje, ya que un 70% indica que esta característica es propia de niños y niñas integrados, la que es seguida por problemas conductuales con un 40%; problemas de lenguaje (48,3%); vulnerabilidad socioeconómica (26,6%); discapacidad física (20%); déficit sensorial (15%) y deficiencia intelectual (15%).

- En relación a los conocimientos generales que tienen las familias sobre la integración escolar se obtuvieron los siguientes resultados:



- Un 75% saben que niños y niñas con NEE tienen derechos a ingresar a una escuela regular.
- El 65% saben de la existencia de una Unidad de Apoyo en la escuela para el trabajo con niñas y niños con NEE.
- Un 53,3% saben que en todos los cursos de la escuela se integran niños y niñas con NEE.
- El 50% dice tener conocimientos sobre las evaluaciones diferenciadas que se le realizan a niños y niñas con NEE.

- Un 58,3% reconoce saber sobre las modificaciones en los contenidos para poder integrar a niños y niñas con NEE.
- El 63,3% reconoce la existencia de las clases complementarias que tienen los niños y niñas con NEE con la Unidad de apoyo durante la jornada escolar.
- Un 85% de las personas encuestadas admite que le interesaría tener más información sobre el modo en que la escuela integra a los niños y niñas con NEE.
- En cuanto al grado de acuerdo que las familias tienen frente a las siguientes afirmaciones encontramos que:

El 26,7% está totalmente de acuerdo con que los niños y las niñas con NEE tienen un límite en su aprendizaje:

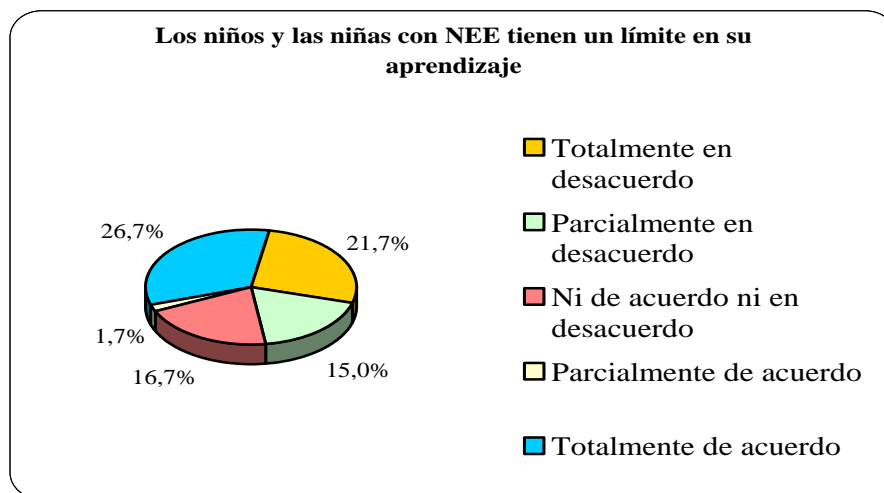


Gráfico N° 1

Según un 38,5% los niños y las niñas con NEE necesitan escuelas especialmente dedicadas a ellos:

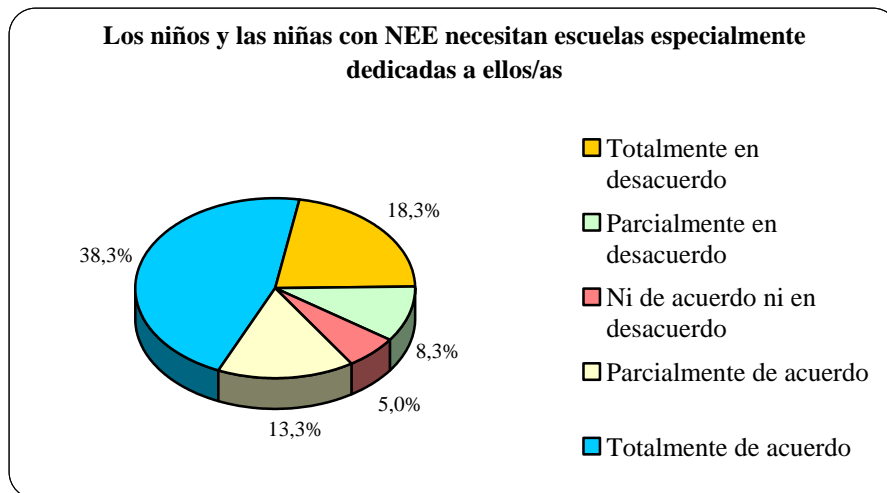


Gráfico N° 2

Un 15% está totalmente en desacuerdo con la afirmación: “Las adecuaciones para el aprendizaje de los niños y las niñas con NEE pueden significar un retraso para el aprendizaje de las niñas y los niños regulares”

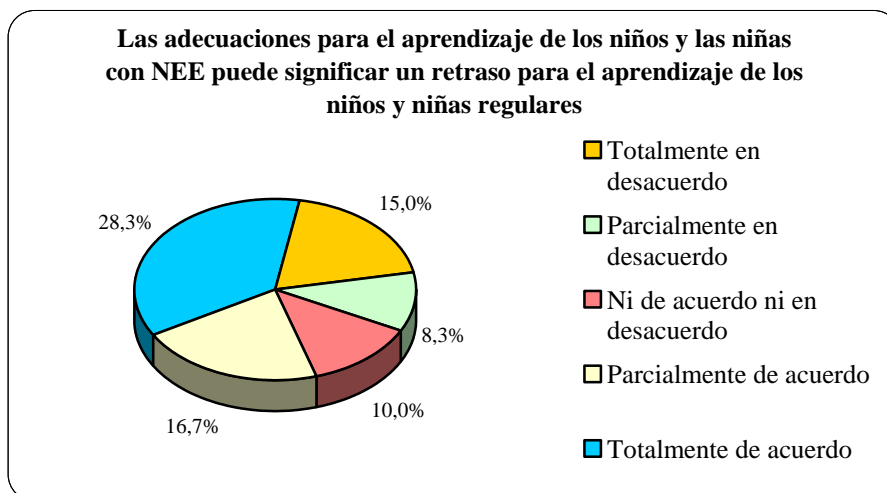


Gráfico N° 3

El 35% de los encuestados están totalmente de acuerdo con que niños y niñas con NEE se favorecen de la convivencia con niños y niñas regulares:

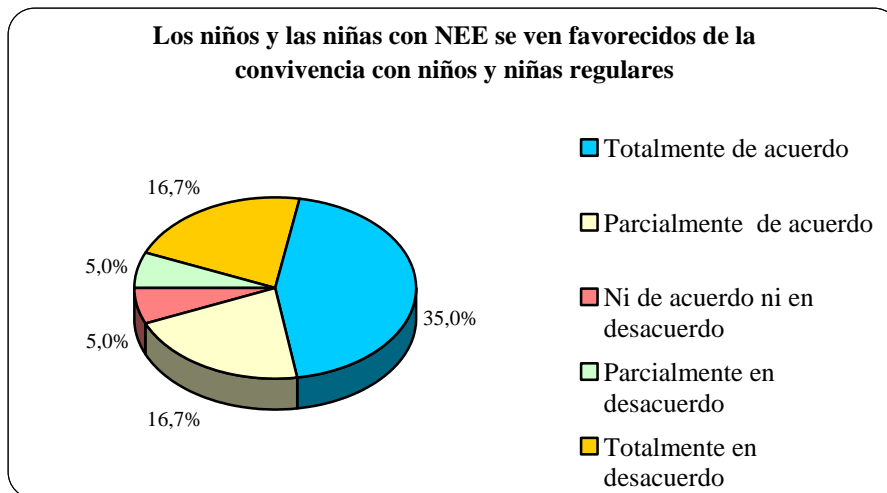


Gráfico N° 4

El 26.7% de los encuestados están totalmente de acuerdo con que los profesores de escuelas regulares no poseen las capacidades necesarias para tratar con niños y niñas con NEE

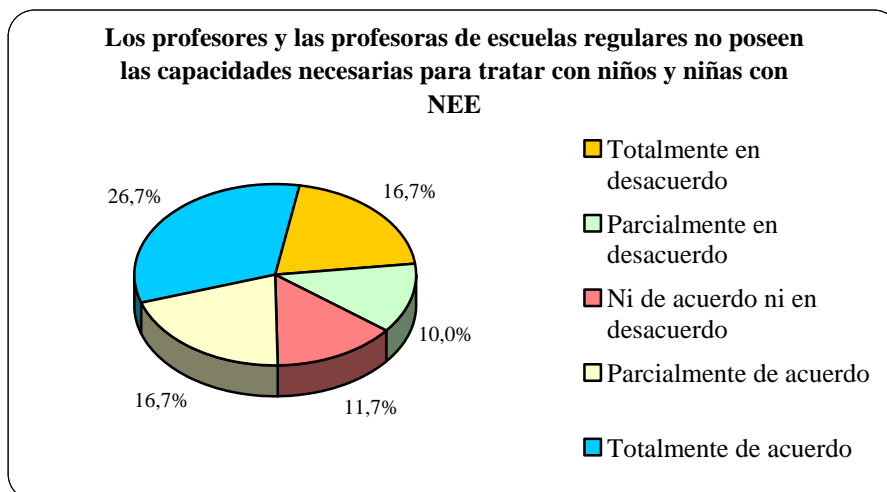


Gráfico N° 5

Los niños y las niñas regulares se favorecen de la convivencia con niños y niñas con NEE:

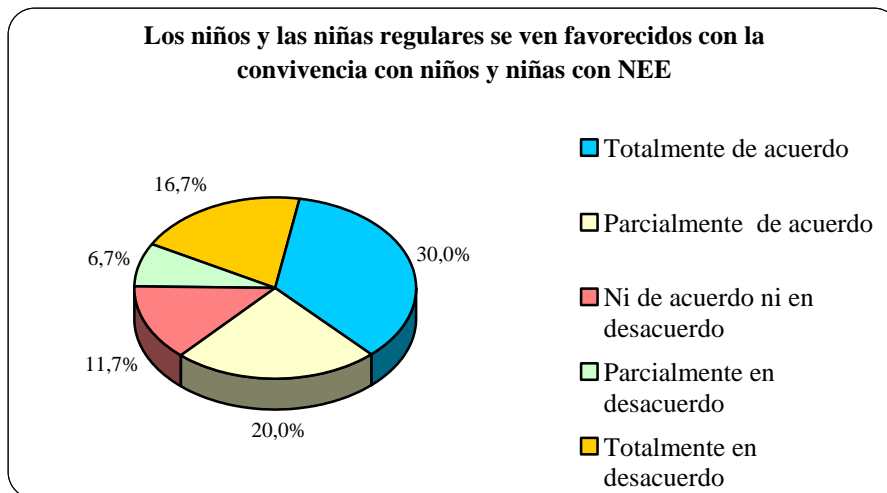


Gráfico N° 6

- En cuanto al orden de importancia que otorga la familia a los actores de los que depende la integración de niños y niñas con NEE, se obtuvieron los siguientes resultados:

Actores	Orden	1	2	3	4	5
Unidad de Apoyo		15%	20%	16,7%	23,3%	3,3%
Profesores		15%	25%	28,3%	11,7%	1,7%
Familia		43,3%	20%	8,3%	5,0%	1,7%
Compañer@s		0%	8,3%	10,0%	13,3%	45,5%
Equipo directivo		15%	5%	11,7%	21,7%	23,3%

Tabla N° 1

El orden en el que se presentan los resultados esta determinado por las mayorías que cada actor obtuvo en cada lugar de importancia:

- La familia obtiene el primer lugar de importancia con un 43,3%, razón por la cual el porcentaje obtenido en las otras opciones quedan anulados.
- La Unidad de apoyo obtiene el segundo lugar con un 20%, debido a que es el porcentaje más alto en esta opción, puesto que tanto los profesores como las familias tienen un porcentaje mayor en otras, este queda anulado de los otros lugares.
- Los profesores tienen el tercer lugar con un 28,3% de acuerdo a las respuestas de las familias, quedando anulados en las otras opciones.
- El cuarto lugar lo obtiene el equipo directivo con un 21,7% y el quinto lugar lo obtienen los compañeros y las compañeras con un 45,5%.
- Por otra parte, también se analiza la correlación entre el porcentaje de las personas que consideran que el déficit de aprendizaje es una NEE y quienes están de acuerdo con que niños y niñas con NEE necesitan escuelas especialmente dedicadas a ellos. De lo cual se desprende que un 35,7% de las familias que respondieron que el déficit de aprendizaje es una NEE están totalmente de acuerdo con que niñas y niños con NEE necesitan asistir a escuelas especiales.

El 42,9% de las familias que respondieron que dicen saber que los niños y las niñas con NEE tienen derecho a asistir a una escuela regular están totalmente de acuerdo con que deben asistir a escuelas especiales.

El 30% de las familias que respondieron que los profesores de escuelas regulares no tienen las capacidades para trabajar con niñas y niños con NEE están totalmente de acuerdo con que necesitan asistir a escuelas especiales.

2.2 Cualitativo:

- De acuerdo a las respuestas obtenidas en la pregunta número siete⁴⁴ los factores que favorecen la integración a la escuela de niños y niñas con NEE son en su mayoría:

- La disposición que tenga el docente para aceptarlos en la sala y trabajar con ellos, tal como lo representa la siguiente opinión:

“En el colegio no hay discriminación y cualquier niño puede entrar a estudiar ahí. Los profesores también no tienen ningún problema en enseñarles y no es aislado del grupo para poder enseñarles”

- El trabajo que realiza la Unidad de Apoyo. Los apoderados reconocen que: *“El apoyo constante que le dan los profesionales favorece la integración”*.

- La convivencia en la diferencia, esto se refleja en las siguientes palabras: *“No sabría expresar las palabras, pero yo considero que les hace bien estar con otros niños, ya sea normales o con dificultades, ya sea física o mental”*.

⁴⁴ Ver anexo

- El apoyo co-docente existentes en las salas, según la opinión de las personas encuestadas, facilitaría la integración de niños y niñas con NEE. *“Es un apoyo para ellos compartir con compañeros regulares y que en la sala de clases exista más de un profesor”*

• De acuerdo a las respuestas obtenidas en la pregunta número ocho los factores que obstaculizan la integración a la escuela de niños y niñas con NEE son en su mayoría:

- Aspectos financieros, las familias consideran que la falta de recursos financieros impide que la escuela invierta en materiales, contratación de personal, infraestructura para que el PIE funcione de manera adecuada.

“...por no tener las condiciones estructurales del colegio por motivos de financiamiento”

- Infraestructura, de acuerdo a la opinión de las familias la escuela no cuenta con la infraestructura adecuada para atender a niños y niñas con alguna necesidad educativa vinculada a déficit sensorial o motor.

“Lo que impide son las condiciones del colegio, el financiamiento adecuado a los docentes y tener un colegio con estructuras adecuadas”.

“Falta evidente infraestructura para niños que están o necesitan una silla de ruedas, eso hace que el entorno no sea el más adecuado. Para eso se tendría que invertir bastante dinero en aquello”.

- Las familias opinan que la discriminación está presente en la escuela principalmente en los compañeros y las compañeras de aula regular.

“Lo que impide la integración de estos niños en la escuela es que algunos alumnos son muy maliciosos y los tratarían mal”. “Dejarlos juntos con los otros alumnos ya que ellos mismos los discriminan”.

“El que se de a notar mucho en el colegio debido a sus compañeros y comentarios que tipo de problemas presentan esos niños”.

- Las respuestas de las encuestas revelan que la falta de apoyo familiar no permite la integración completa de niños y niñas.

“Más que los aspectos financieros si en la familia no hay un apoyo para los niños y niñas con NEE, no pueden integrarse bien en cualquier acción que se realice en el colegio”.

- La falta de capacitación, de acuerdo a las respuestas de las familias, dificulta la integración porque los profesores no tienen los conocimientos para trabajar con niños y niñas integrados.

“Lo que impide la integración son los docentes por no estar capacitados”

- De acuerdo a las respuestas obtenidas en la pregunta número nueve las principales acciones que son posibles de realizar por las familias para fomentar la integración son:

- Apoyar el trabajo que se realiza con niños y niñas con NEE en la escuela permite mayores avances en los aprendizajes:

“Estimular y apoyar desde la casa los progresos y aprendizajes que ha obtenido en el colegio con el profesor”.

- Rescatar la importancia que tiene el ejemplo que les entreguen a niños y niñas en cuanto a valores y actitudes frente a la convivencia en la diversidad:

“Para mi la familia es lo más importante para los niños porque ahí tú recibes las primeras armas y valores en la vida, por lo que los padres debieran aconsejar a los niños sin NEE que entiendan a sus compañeros y los apoyen y nos los discriminen por ser diferentes”.

- Ayudar en la sensibilización de la comunidad frente a la diversidad:

“Se pueden lograr, integrando y enseñando a que son personas con necesidades y que necesitan oportunidades como cualquier persona. Se pueden lograr muchas cosas demostrando que son personas”

- Más comunicación para los apoderados, mayor difusión del proyecto y creación de escuela para padres son acciones que las familias consideran que debe realizar la escuela para mejorar la integración:

“Falta bastante difundir el tema de integración, porque en este colegio muy pocas mamás saben el significado de esta palabra, mucho menos llevarlo a la práctica”

“Formar centros de padres a nivel comunal de integración”

“Escuela para padres y mayor comunicación para los apoderados”

- También encontramos, dentro de las acciones que se deberían realizar, la siguiente opinión: *“los niños o niñas deberían ir a otra escuela que los ayuden de verdad con sus problemas. Al colegio le falta mucho para ayudar a los niños con dificultades”*, lo que refleja una disconformidad con la capacidad que tienen los docentes para trabajar con niñas y niños integrados.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en las entrevistas grupales a la Unidad de apoyo y profesores, entrevistas individuales a la Jefa de UTP y a profesoras del establecimiento educacional y a las encuestas realizadas a padres y apoderados de kinder a tercero básico podemos concluir que los factores que obstaculizan y facilitan el funcionamiento del proyecto de integración escolar son los siguientes:

Factores facilitadores:

- Las escuelas municipales que no tienen un proceso de selección en el ingreso de sus estudiantes permiten un acceso igualitario a todos quienes entran al sistema educativo. Lo que es un factor facilitador debido a que niños y niñas con NEE han accedido a escuelas regulares privilegiando el derecho a la educación más que sus diferencias. Esto ha provocado que el profesorado siempre haya trabajado con niños y niñas con NEE lo que facilita la implementación de los proyectos de integración, ya que las dinámicas dentro de la sala no son alteradas sino que continúan siendo igual y además constan de un equipo de especialistas que contribuyen al trabajo con niños y niñas integrados.
- La no discriminación por parte de los padres hacia la convivencia de niños y niñas integrados con niños y niñas regulares constituye otro de

los factores que facilita la implementación del PIE, según la opinión del profesorado y de las familias. Ambos concuerdan en que el hecho de que los padres no manifiesten actitudes discriminatorias hacia niños y niñas con NEE genera que los hijos, o las hijas, actúen de igual manera que sus padres, permitiendo que la convivencia en diferentes instancias sea favorecedora para ambos. A partir de este dato es posible crear instancia donde las familias adopten un rol activo en el funcionamiento del proyecto de integración escolar.

- El conocimiento que tienen padres y apoderados acerca de la integración, a pesar de declarar que su conocimiento sobre el tema es escaso, en las variadas respuestas que dieron en la encuesta demuestran tener nociones básicas de lo que es la integración y los requerimientos de ésta para desarrollarse en una escuela, como por ejemplo saber que los niños y las niñas con NEE tienen derecho a asistir a escuelas regulares, que se realizan evaluaciones diferenciadas a niños y niñas con NEE y que tienen clases complementarias con la Unidad de apoyo. Lo anterior facilita el funcionamiento del PIE porque al saber que la familia está informada sobre lo que es la integración es posible, al igual que en el punto anterior, establecer dinámicas de trabajo en las que participen entregando su visión para aportar al mejor funcionamiento del proyecto.

Aunque hay que reconocer que no manejan conceptos claves de la integración, lo que se refleja en que ante la pregunta si su hijo/a es o no integrado, un 76,6% respondió afirmativamente, puesto que de acuerdo a la normativa que rige los PIE hay un límite de niños y niñas integrados por curso, lo que no concuerda con la realidad expresada por las familias, por lo que se puede deducir que mal entendieron el concepto.

- Antes de la llegada de especialistas de la Unidad de apoyo a la escuela, los profesores y las profesoras entrevistados debían trabajar en base a sus conocimientos adquiridos a través de la experiencia y de su intuición. Situación que cambia con la implementación del proyecto debido a que la presencia de psicólogo, educador diferencial y fonoaudiólogo ha permitido al profesorado recibir orientaciones específicas sobre el trabajo que deben realizar en aula con niños y niñas integrados, lo que, junto con el trabajo personalizado que realiza la Unidad de apoyo, ha beneficiado el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La buena disposición de la escuela, tanto para recibir a los profesionales de la Unidad de apoyo como para aceptar el PIE, es un factor que facilita la implementación y el funcionamiento del proyecto, ya que a pesar de ser impuesto en la escuela por ser de carácter comunal, los actores involucrados (equipo directivo, profesorado, familias) no han rechazado la iniciativa haciéndose parte de él y cumpliendo con las demandas que éste requiere.

Factores obstaculizadores:

- Las bajas horas de atención de los profesionales que conforman la Unidad de apoyo y el carácter itinerante de ésta constituye uno de los mayores obstaculizadores que ven los profesores y el equipo directivo para un mejor funcionamiento del proyecto. Esto se debe a que los actores antes mencionados demandan que la Unidad de apoyo sea permanente en la escuela para que exista un trabajo continuo con niñas y niños, para poder comunicar avances y trabajar de acuerdo a ellos y para atender oportunamente los requerimientos de los docentes. Además la Unidad de apoyo al ser itinerante no siente pertenencia con la escuela sino que se siente un agente externo que sólo va a cumplir con su trabajo. La Unidad de apoyo manifiesta que aún no logra trabajar en equipo con los docentes y que está en la misma situación que otros proyectos que se implementan en la escuela: *“y estas favoreciendo el tema de que viene alguien externo, hace lo que tiene que hacer y se va, que es lo que pasa principalmente cuando se hacen proyectos y programas. Ganamos el proyecto, vengo, hago mis cosas, no me coordino con nadie porque soy un ente externo y me voy”*.
- La falta de tiempo de los profesores y Unidad de apoyo es otro de los factores obstaculizadores que mayor incidencia tienen en el funcionamiento del proyecto, debido a que influye en variadas actividades vinculadas a éste, tales como: capacitación del profesorado, planificaciones, adecuaciones curriculares, trabajo en equipo,

coordinación entre equipo directivo y Unidad de apoyo, reuniones periódicas entre los actores involucrados, lo que perjudica la comunicación haciendo que el objetivo del proyecto se pierda.

- La inasistencia de los niños y las niñas integrados dificulta el trabajo periódico que realiza la Unidad de apoyo junto a ellos, porque el equipo de profesionales sólo asiste dos veces por semana a la escuela y si niños y niñas faltan interrumpen la sistematización y continuidad de los aprendizajes.
- La carencia de una etapa de sensibilización en la implementación del proyecto de integración escolar obstaculiza el desarrollo de éste, puesto que se dio por hecho que era una etapa superada porque en el diagnóstico se detectó que los niños y las niñas con NEE ya se encontraban insertos en la escuela. Lo anterior no significa que la comunidad educativa estuviese sensibilizada, por el contrario, se preocupaban por mantenerlos en la sala pero no se sentían capacitados para desarrollar al máximo las capacidades de niños y niñas.
- La falta de capacitación para docentes y codocentes es un obstaculizador en el funcionamiento del PIE porque la mayoría del profesorado posee una formación anterior al enfoque de integración, aunque de todas maneras tienen asimilada la atención a niños y niñas con NEE, pero sí reconocen la falta de capacitación. La que se está entregando en estos momentos abarca una minoría del profesorado y no

apunta al trabajo directo en el aula con niños y niñas con necesidades educativas especiales, ya que trata sobre la inclusividad desde un punto de vista más teórico que práctico.

- La falta de recursos se transforma en un obstáculo, debido a que impide la compra de materiales adecuados y en cantidades suficientes para el trabajo que se realiza tanto en el aula de recursos como en el aula regular. En estos momentos son los propios profesionales de la Unidad de Apoyo que aportan con los materiales que se necesitan para desarrollar las diferentes actividades.

La falta de recursos humanos también es un factor considerado dentro de este punto, ya que los profesores de aula requieren de una persona que los apoye en su labor para poder preocuparse de realizar las adecuaciones curriculares, coordinación con los profesionales y atención personalizada con niños y niñas integrados.

- El hecho de que el Proyecto de integración no nazca como una inquietud de la escuela, sino que haya sido “impuesto” a nivel comunal, de acuerdo al juicio de profesores y equipo directivo, incide en el bajo compromiso que los actores involucrados tienen en el desarrollo del PIE. Esto sucede porque el proyecto de integración no se adecua al contexto de la escuela y tampoco considera las opiniones de quienes las están ejecutando por lo que se reduce al profesorado a técnicos sin considerar las ideas y metodologías que pueden aportar. Dejando como

encargados de orientar el quehacer pedagógico a los profesionales de la Unidad de apoyo.

- El proyecto propone una serie de evaluaciones a realizar en el transcurso del año escolar por la coordinación del proyecto, representantes del establecimiento y representantes del MINEDUC, que culminará con un informe que será elaborado por la dirección y coordinación del proyecto de integración. Situación que se contrapone con la información obtenida en las entrevistas, ya que hasta el momento sólo se ha focalizado a evaluaciones diagnósticas a los niños y las niñas para saber si están en el rango de integrados o no y una evaluación al desempeño de la Unidad de apoyo por parte del equipo directivo.

También se considera dentro de las evaluaciones del PIE reuniones trimestrales que involucren a apoderados y estudiantes, otra situación que no ha sido realizada durante el desarrollo del Proyecto de Integración Escolar.

- Las nomografías que se mencionan en el proyecto de integración comunal no son trabajadas a cabalidad por los profesionales de la Unidad de apoyo y los docentes no participan en su elaboración, por lo que la información que recopila la Unidad de apoyo en dos horas de trabajo semanales no considera visión de los docentes frente al trabajo con cada niño y niña integrado.

- A pesar que las familias tengan conocimiento sobre el derecho de niños y niñas con NEE de asistir a escuelas regulares, mayoritariamente optan por su continuidad en escuelas especiales, lo que se fundamenta, no en la convivencia en la diversidad, sino en que al definir la NEE como déficit de aprendizaje consideran que deben asistir a centros educativos especiales con educadores capacitados para desarrollar al máximo sus aprendizajes, porque, según su opinión, los profesores de escuelas regulares no poseen las capacidades necesarias para tratar a niños y niñas con NEE.

- Contrastando este estudio con la evaluación realizada por CEAS para el MINEDUC en el año 2003, podemos concluir que:
 - La participación en la elaboración del PIE es también un impedimento en esta escuela, ya que el proyecto es gestionado por el departamento comunal de educación y no existe participación de los actores de la comunidad educativa de la escuela, lo que se refleja en la falta de compromiso que éstos tienen hacia el PIE.
 - La falta de capacitación docente es otro factor en el que se coincide con la evaluación solicitada por el Ministerio, porque la modalidad de capacitación y la cantidad de docentes que están siendo beneficiados, aún no es suficiente para provocar mejoras.
 - Esta escuela en particular, no presenta problemas de discriminación, puesto que la convivencia permanente en la diversidad que ha presentado la

institución a través de los años ha favorecido la integración. Lo anterior no concuerda con el informe de evaluación de CEAS, que señala que la discriminación existe por parte de profesores/as, compañeros/as y familias.

- La falta de trabajo en equipo entre docentes de aula y profesionales de la Unidad de apoyo es otro de los factores, descritos anteriormente, que perjudica el funcionamiento del proyecto, factor reconocido tanto por el informe de CEAS como por el presente estudio.

- La Unidad de apoyo sigue siendo un agente externo que sólo beneficia a niños y niñas con NEE, debido a las bajas horas de atención que tienen en cada escuela, por lo que el trabajo con las familias y docentes de aula es casi nulo e insuficiente.

Al realizar la comparación entre los resultados obtenidos en este estudio con las evaluaciones realizadas por CEAS en el 2003, se refleja que no hay cambios significativos en este período, esta escuela continúa con los mismos problemas de funcionamiento, aunque se han encontrado nuevos factores, ya mencionados, que están facilitando su implementación.

A pesar que las escuelas municipales tienen un carácter de “Escuela para Todos”, lo que quiere decir que en cuanto a acceso no hay discriminación, el funcionamiento del PIE aún se encuentra en una etapa inicial, quedando muchos factores por superar, como por ejemplo: el

financiamiento que otorga la municipalidad; la falta de la etapa de sensibilización a toda la comunidad educativa de manera que hubiera un mayor compromiso por parte de ellos; el dedicar tiempo exclusivo a las tareas que necesitan realizar los involucrados para llevar a cabo el PIE; y contar con una Unidad de apoyo permanente en cada escuela. Factores que de ser superados permitirían el posible éxito de los proyectos de integración escolar.

SUGERENCIAS

A partir de las conclusiones de este estudio determinamos los siguientes lineamientos a seguir para posibles mejoras en la implementación y funcionamiento de proyectos de integración escolar:

- Realizar capacitaciones en las escuelas donde puedan participar todos los docentes, de manera que todos puedan tener la misma base para trabajar en pos de un mismo objetivo. Estas capacitaciones se pueden realizar entre los docentes con el apoyo de profesionales, creando instancias en las que se puedan compartir experiencias pedagógicas exitosas, otras que les permitan reflexionar sobre las prácticas en el aula con el fin de mejorarlas y trabajar diferentes temas que les permitan profundizar sobre la integración escolar y la educación para la diversidad.
- La escuela debería ampliar la participación de las familias realizando talleres para éstas en los cuales se trabaje el tema de la integración donde puedan conocer más sobre la integración escolar en el centro educacional, de tal manera poder aportar con ideas al funcionamiento del proyecto. Una vez que estén interiorizados en el tema pueden ser un apoyo para el profesor o profesora en la sala de clases y tener un mayor compromiso con el proyecto. Y de esta manera involucrar tanto a familias de niños y niñas integrados como regulares.

- Para superar la falta de compromiso de la comunidad educativa y el sentir el proyecto como una imposición, se recomienda adecuar el PIE comunal a la realidad de cada escuela, considerando el contexto social, intereses, necesidades y otros factores que influyen en la formulación de objetivos que determina el proyecto.
- La necesidad de destinar mayor financiamiento para la contratación de profesionales que conformen la Unidad de apoyo es primordial para el logro de mayores avances de niños y niñas integrados, debido a que se requiere una Unidad de apoyo permanente en las escuelas. En caso de no ser posible esta demanda, la contratación de más profesionales permitiría formar grupos que puedan asistir mayor cantidad de horas a las escuelas, siendo posible no sólo el trabajo en el aula de recursos, sino también el trabajo en conjunto con docentes en el aula regular.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ, Pilar. *“Hacia una educación eficaz para todos: La Educación Inclusiva”*. Mayo 2004
- BLANCO, Rosa. *“Hacia una escuela para todos y con todos”*. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.
- BOURHIS, Richard y PHILIPPE, Jacques. *“Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos”*. España, Editorial Mc Graw Hill, 1996.
- COLL, C. MARTÍN, E. MAURI, T. MIRAS, M. ONRUBIA, J. SOLÉ, I. ZABALA, A. Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En: *“El constructivismo en el aula”*. Barcelona. Editorial Graó.
- Consultora en Estudios, Asesorías y planificación en desarrollo local, CEAS Ltda.. *“Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa”*, 2003, Santiago, Chile.
- DONOSO, Patricio y MAGENDZO, Abraham. *“Cuando a uno lo molestan... Acercamiento a la discriminación en la escuela”*. Santiago, Chile. Ediciones LOMPIIE, 2000.
- GARCÍA, María Teresa. *“La concepción histórico-cultural de L.S. Vigotsky en la educación especial”*. Revista cubana de psicología n° 19 (2), 2002.

- GODOY, Paulina. MEZA Luisa. SALAZAR Alida. “*Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*”. MINEDUC, Programa de Educación Especial, Santiago, Chile, 2004.
- JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. “*De educación especial a educación en la diversidad*”. España, Editorial Aljibe, 1999.
- LUS, María Angélica. “*De la integración escolar a la escuela integradora*”. Buenos Aires, Argentina, Paidós, 1995.
- MARTÍ, Eduard. “*Trabajamos juntos cuando...*”. Revista Cuadernos de Pedagogía. Febrero, 1997.
- MOYA, A. GIL, M. “*La educación del futuro: educación en la diversidad*” [en línea]. Agora digital, nº 1, 2001.
- POZO, Juan Ignacio. El sistema del aprendizaje. En su: “*Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*”. Editorial Alianza Mexicana. 1996.
- ROMEO, J. *Características de aprendizaje*. Apuntes de currículo. Santiago, Chile. 2003.
- RUFFINELLI, Andrea. *Modificabilidad cognitiva en el aula reformada*. Revista Umbral 2000 nº9. Santiago, Chile. 2002.
- TAJFEL, Henri. Estereotipos sociales y grupos sociales. En su: “*Grupos humanos y categorías sociales*”. España, Editorial Herder, 1984.
- TODOROV, Tzvetan. “*La conquista de América: el problema del otro*”. Argentina, Editorial siglo XXI. 1997.
- UNESCO. “*Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*”. Francia, 2003.

- UNICEF, UNESCO. “*Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*”. 2001.
- URBANO Lira, Clara. *El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE*. Revista redELE N° 1. Ministerio de educación y ciencia de España. 2004
- VIGOTSKY, L.S. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En su: “*Los procesos psicológicos superiores*”. Barcelona. Grijalbo, 1988.
- VIGOTSKY, L.S. “*Obras escogidas*”, volumen 5: Fundamentos de la defectología. Visor, Madrid. 1997.

Documentos Digitales:

- Educación Inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 13 – Septiembre 2003. <www.reduc.cl>Ley 19.284.
- Ley de integración social para personas con discapacidad [en línea] Santiago, Chile, enero 1994. <www.fonadis.cl>
- Nueva perspectiva y visión de la educación especial [en línea]. Informe de la comisión de expertos, 2004. <www.mineduc.cl>
- Política nacional de la Educación especial: Nuestro compromiso con la diversidad [en línea]. MINEDUC. Santiago, Chile. Agosto, 2005. <www.mineduc.cl>

Paginas web consultadas:

- www.ucm.es
- www.unesco.cl
- www.unicef.cl
- <http://www.mec.es/redele/>

ANEXOS

PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Es@ine.pac

I.- Identificación tipo de Proyecto

PROYECTO DE INTEGRACION COMUNAL EN ESCUELAS BASICAS Y LICEOS
MUNICIPALIZADOS DE PEDRO AGUIRRE CERDA

II.- Responsables del proyecto:

Unidad responsable del proyecto (Sostenedor)

DEPARTAMENTO DE EDUCACION MUNICIPAL DE LA COMUNA PEDRO AGUIRRE CERDA, representada por el Sr. ***HUGO LAVÍN BECERRA***

Unidades Ejecutoras (Escuelas y/o Liceos)

- 1.- Escuela Básica “Ricardo E. Latcham” ex- N° 457
- 2.- Escuela Básica “Poetas de Chile” ex – N° 472
- 3.- Escuela Básica “La Victoria” ex – N° 473
- 4.- Escuela Básica “Centro Educativo República Mexicana” ex – N° 478
- 5.- Escuela Básica “Poeta Gonzalo Rojas” ex – N° 481
- 6.- Escuela Básica “Boroa” ex – N° 485
- 7.- Escuela de Pàrvulos “Rayito de Luz” ex – N° 504
- 8.- Escuela Básica “ Villa Sur” ex – N° 552
- 9.- Escuela Básica “Lo Valledor” ex – 563
- 10.- Colegio “Parque Las Américas” ex – 577
- 11.- Escuela Básica “Ciudad de Barcelona” ex – 594
- 12.- Escuela Básica “Risopatrón” ex – N° 1659
- 13.- Liceo “Eugenio Pereira Salas” ex – B-2
- 14.- Centro Integral de Adultos “C.E.I.A.”
- 15.- Liceo “Enrique Backausse”
- 16.- Centro Educativo “Ochagavía” ex – Liceo A-101

Unidad Asesora

Departamento Provincial de Educación Santiago Centro

III.- Identificación establecimiento educacional

(Se debe incluir la información de todos los establecimientos que participan en el proyecto)

IDENTIFICACION DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES								
R.B.D	NOMBRE	LETRA - N°	DIRECCION	COMUNA	TELEFONO	NOMBRE DEL DIRECTOR	JEC	
							SI (RESOL)	NO
9428-5	Escuela Básica “Ricardo E. Latcham” ex- N° 457	457	Féliz Osegueda N° 4031. Lo Valledor Norte	Pedro Aguirre Cerda	5215486	Abelino Solis Valenzuela		x
9416-1	Escuela Básica “Poetas de Chile” ex – N° 472	472	Juan Bastidas N° 2890. Pobl. Balmaceda		5632498	Sergio Bocaz Quevedo		x
9418-8	Escuela Básica “La Victoria” ex – N° 473	473	1° de Mayo N° 4710. La Victoria		5630866	María Aramburu Marín	x	
9422-6	Escuela Básica “Centro Educativo República Mexicana” ex – N° 478	478	Salesianos N° 2140 Villa Centenarios		5630029	María Buseta González		x

9423-4	Escuela Básica “Poeta Gonzalo Rojas” ex – N° 481	481	Paseo Gronhert N° 5510 Villa Sur		5219897	Eduardo García León	x	
9458-7	Escuela Básica “Boroa” ex – N° 485	485	Boroa N° 6079. Villa Miguel Dávila		521109	Patricia García Pizarro		x
9446-3	Escuela de Pàrvulos “Rayito de Luz” ex – N° 504	504	Mariquina N° 3244. Pobl. San Joaquín		5630016	Pilar Cantín Unda		x
9729-2	Escuela Básica “ Villa Sur” ex – N° 552	552	Los Molles N° 02973. Villa Sur		5219144	Jorge Pizarro Araya		x
9704-7	Escuela Básica “Lo Valledor” ex – 563	563	Av. Alessandri N° 6378 Pobl. Lo Valledor Sur		5219145	Guillermo Tapia Miranda	x	
9738-1	Colegio “Parque Las Américas” ex – 577	577	Av. Lo Ovalle N° 3915. Pobl. José María Caro		5219160	Juan Uribe Morales	x	
9727-6	Escuela Básica “Ciudad de Barcelona” ex – 594	594	Maya N° 5961 Pobl. José María Caro		5211017	Gabriela Solar Osses	x	
25173-9	Escuela Básica “Risopatrón” ex – N° 1659	1659	Pje. F N° 4491. Pobl. Risopatrón		5227932	Augusto Mannarelli Ojeda		x
9695-4	Liceo “Eugenio Pereira Salas” ex – B-2	B-2	Cooperación N° 4581. Pobl. Lo Valledor Norte		5217279	María Satriani Arcieri		x
9419-6	Liceo “Enrique Backausse	E.B.	José Backausse N° 2850. Pobl. San Joaquín		5630070	Hugo Yañez Sommaruga	X	

9410-2	Centro Educativo “Ochagavía” ex – Liceo A-101	A-101	José Joaquín Prieto N° 6075. Villa Miguel Dávila		5212892	Sebastián Ladino Valenzuela		x
9747-0	Centro Integral de Adultos “C.E.I.A.”	CEIA	Av. Lo Ovalle N° 01895. Pobl. Santa Adriana		5213786	Ricardo Alvear Altamirano		x

MATRICULA DE CADA ESTABLECIMIENTO

Escuela y/o Liceos	MATRICULA			No DE CURSOS		
	PREBASIC A	BASICA	MEDIA	PREBASIC A	BASICA	MEDIA
1.- Escuela Básica “Ricardo E. Latcham” ex- N° 457	38	296		2	8	
2.- Escuela Básica “Poetas de Chile” ex – N° 472	52	265		2	8	
3.- Escuela Básica “La Victoria” ex – N° 473		626			16	
4.- Escuela Básica “Centro Educativo República Mexicana” ex – N° 478	70	339		2	9	
5.- Escuela Básica “Poeta Gonzalo Rojas” ex – N°481	58	292		2	8	
6.- Escuela Básica “Boroa” ex – N° 485	66	296		2	8	
7.- Escuela de Pàrvulos “Rayito de Luz” ex – N° 504	140			6		
8.- Escuela Básica “ Villa Sur” ex – N° 552	51	568		2	16	
9.- Escuela Básica “Lo Valledor” ex – 563	46	300		2	8	

10.- Colegio "Parque Las Américas" ex – 577	45	637		1	16	
11.- Escuela Básica "Ciudad de Barcelona" ex – 594	50	451		2	13	
12.- Escuela Básica "Risopatrón" ex – N° 1659	28	257		2	8	
13.- Liceo "Eugenio Pereira Salas" ex – B-2	14	236	247	1	8	8
14.- Centro Integral de Adultos "C.E.I.A."		118	309		4	9
16.- Centro Educativo "Ochagavía" ex – Liceo A-101	54	409	519	2	12	17
TOTALES	712	5090	1075	28	142	34

POBLACION BENEFICIADA POR DISCAPACIDAD				
Escuela y/o Liceos	CURSO	No DE ALUMNOS DEL CURSO	No DE ALUMNOS QUE SE INTEGRAN	TIPO DE DISCAPACIDAD
ESCUELA RICARDO LATCHAM	PK	18	1	Lenguaje
	1°A	34	4	Lenguaje
	4°A	30	1	Intelectual
ESCUELA POETAS DE CHILE	PK	30	10	Lenguaje
	KA	22	6	Lenguaje
	1°A	34	8	Lenguaje
	2°A	26	9	Intelectual
	3°A	40	5	Auditivo-Lenguaje
	4°A	26	1	Lenguaje
	7°A	39	1	Auditivo
ESCUELA LA VICTORIA	1°A	37	1	Intelectual
	1°B	37	1	Intelectual
	2°A	42	1	Intelectual-visual

TRO EDUCATIVO REPUBLICA MEXICANA	1°A	31	6	Lenguaje-motor
	2°A	36	1	Lenguaje
	4°A	44	2	Lenguaje
ESCUELA POETA GONZALO ROJAS	2ª	23	1	Intelectual
	3ª	35	3	Lenguaje
	4ª	34	2	Lenguaje
	7A	41	1	Intelectual
	8A	38	1	Motor
ESCUELA BORO A	K°A	36	2	Lenguaje
	6°A	37	1	Intelectual
ESCUELA RAYITO DE LUZ	K°A	35	2	Lenguaje
	K°B	35	1	Lenguaje
ESCUELA VILLA SUR	1°A	29	1	Intelectual
	4°A	34	1	Intelectual
	4°B	30	1	Intelectual
	5°A	42	1	Intelectual
	5°B	42	2	Intelectual
	6°B	40	1	Lenguaje
	7°B	40	1	
ESCUELA LO VALLEDOR	1°A	36	3	Intelectual
	2°A	22	1	Intelectual
	3°A	39	3	Motor-Intelectual
	4°A	34	2	Intelectual
	5°A	41	1	Intelectual

COLEGIO PARQUE LAS AMERICAS	1°B	27	2	Lenguaje-Intelectual
	2°A	39	1	Lenguaje
	2°B	30	2	Intelectual
	3°B	41	1	Lenguaje
	5°B	38	1	Intelectual
	6°A	45	1	Auditivo
	7°B	45	1	Intelectual
	8°B	45	1	Lenguaje
	k°A	45	1	Lenguaje
ESCUELA CIUDAD DE BARCELONA	1A	34	7	Lenguaje
	2A	37	1	Lenguaje
	3ª	44	2	Intelectual-Tel
	4°A	27	1	Lenguaje
	4°B	27	2	Intelectual-Lenguaje
	5ª	36	1	Intelectual
	5B	35	1	Intelectual
	6°A	33	1	Intelectual
	7A	35	1	Intelectual
ESCUELA RISOPATRON	5°A	31	1	Lenguaje
LICEO EUGENIO PEREIRA SALAS	1°A	21	2	Intelectual-Lenguaje
	2°A	26	1	Lenguaje
	4°A	38	1	Intelectual
	8°A	37	1	Motor
	2°Medio	36	1	Motor
LICEO ENRIQUE BACKAUSSE	4°A	35	1	Intelectual
	4°B	37	2	Intelectual
	5°B	38	2	Intelectual
	6°A	42	2	Intelectual

CENTRO EDUCATIVO OCHAGAVIA	KA	28	1	Lenguaje
	1°A	37	1	Lenguaje
	3°A	42	2	Intelectual
	2°A	31	1	Lenguaje
	4°A	28	1	Intelectual
	5°A	42	1	Visual
	7°A	32	2	Visual-Intelectual
	7°B	32	2	Intelectual
COLCENTRO EDUCACIONAL INTEGRAL DE ADULTOS	3er.nivel	29	1	Motor
	A	32	1	Intelectual
	2° C. Medio B			
TOTALES		2.585	145	

VI.-Diagnóstico

Fortalezas y necesidades de los establecimientos para implementar y desarrollar los proyectos de integración

Nuestros establecimientos municipalizados han atendidos desde sus inicios y hasta el presente, a todos los alumnos sin excepción que requieren de nuestro servicio educacional, incluyendo aquellos que presenten problemas de aprendizaje producto de una discapacidad. Así por ejemplo, en el año 2003 son más de **145** los alumnos que se encuentran integrados. Los esfuerzos por atender las diferencias individuales, pasan por contar con profesionales de la educación entregados para atenderlos en sus diferencias, ofreciéndose además, transformaciones de planta física para su movilidad en los establecimientos que lo requieren. Se han realizado adecuaciones administrativas, con cabida en las aulas de recursos en cada colegio, y para reforzar lo anterior, los proyectos educativos incluyen valores como *el respeto* y *la tolerancia* hacia las diferencias individuales.

Ante la necesidad de acoger en mejor forma a los alumnos integrados y atender adecuadamente la rotación futura de otros niños, niñas y jóvenes que desean integrarse en nuestros colegios, acogemos la invitación del Supremo Gobierno a través del Ministerio de Educación de entregar un servicio de mayor calidad en lo profesional y en recursos para los alumnos discapacitados y su entorno escolar, conformando hoy esta alianza estratégica, de los docentes de los Colegios Municipalizados de Pedro Aguirre Cerda y la Dirección Provincial de Educación Santiago Centro para la formulación de este proyecto.

Gestión: Participan docentes, clima relacional, participa familia, trabajo con la comunidad.

Infraestructura, equipamiento, recursos didácticos

Los docentes de los colegios municipalizados participan activamente en el desarrollo de este proyecto, sobre todo por saber que podrán brindar una educación de mejor calidad para los alumnos con problemas de aprendizajes y que son precisamente aquellos donde concentran su mayor carga emocional y profesional, y en segundo lugar, al poder visualizar que podrán contar con orientaciones profesionales pertinentes, los recursos adecuados y deseados para lograr los mejores aprendizajes en sus alumnos más destacados.

Como en la actualidad todos los colegios tienen alumnos integrados, la etapa previa de sensibilización se encuentra superada en gran parte y desarrollada en todo el quehacer pedagógico afectivo y social, toda vez que los integrantes de los cursos que acogen a estos niños han superado las barreras propias de las diferencias que se encuentran presentes, tanto dentro del aula, con sus compañeros y profesores en los respectivos sectores de aprendizaje, como también en los recreos colectivos donde se mezclan con los otros integrantes de las comunidades educativas y en aquellos momentos especiales de almuerzo y otras propias del quehacer pedagógico que incluyen las actividades extraprogramáticas y de prevención.

Las familias son las grandes beneficiadas al comprobar que los niños discapacitados no enfrentan las tradicionales barreras sociales que estas personas sufren en la sociedad, donde la integración no es considerada en situaciones tan elementales como, por ejemplo, los medios de transporte. Los padres y apoderados comprueban que entre los niños las diferencias no son consideradas cuando de jugar y convivir se trata. La comunidad percibe que la escuela o liceo es abierta a las diferencias y que los logros alcanzados comprometen su participación y aporte a través de sus organizaciones como Centro de Padres y Juntas de Vecinos.

Las comunidades educativas presienten que al contar con un proyecto de integración, podrán incorporarse recursos que permitan optimizar la infraestructura como: vías de acceso y de servicios, el equipamiento audiovisual que estabilice diferencias de los sentidos mermados y el acceso a materiales didácticos e informáticos modernos y adecuados que permitan apoyar en mejor forma el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos integrados y de sus compañeros de cursos.

**Técnico Pedagógico: metodología y prácticas pedagógicas, capacitación docente, otros
profesionales.**

El Departamento de Educación de Pedro Aguirre Cerda a través de los respectivos integrantes de cada uno de los componentes técnicos de cada unidad educativa, toma esta iniciativa de validar un proyecto de integración como un verdadero desafío, en orden a registrar y evaluar una educación integradora, que de hecho se estaba realizando con la participación espontánea de todas las comunidades educativas.

Formular este desafío en forma coordinada, con intercambio de experiencias y el apoyo de otros profesionales enriquecerá nuestras particulares consideraciones "LA INTEGRACIÓN ES TAREA DE TODOS Y NOS COMPROMETE A TODOS". Este nuevo desafío rescatará en forma documentada todas las posibilidades potenciales de vivenciar y desarrollar valores en todos los involucrados con la experiencia cotidiana. A su vez, se dará una respuesta técnica sobre los resultados pedagógicos y producirá por sí investigación de aula con un equipo multidisciplinario que orientará el quehacer futuro de las acciones pedagógicas de nuestra comunidad educativa.

El compromiso de la Coordinación es@ine.pac en primera instancia, es entregar capacitación a todos los docentes, suministrando las experiencias desarrolladas por aquellos docentes que actualmente tienen alumnos discapacitados, y de la comuna de San Joaquín, pioneros en esta experiencia para luego detectar las falencias y solicitar el concurso profesional que se requiera para entregar las herramientas pedagógicas acordes a las necesidades.

Antecedentes de la población evaluada: Diagnósticos e informes						
Los alumnos integrados en la actualidad son los siguientes:						
ESTABLECIMIENTO	AUDITIVO	INTELEC	VISUAL	MOTOR	AUTISMO	LENGUAJE
ESCUELA RICARDO LATCHAM		1				5
ESCUELA POETAS DE CHILE	2	1				37
ESCUELA LA VICTORIA		2	1			
<i>CENTRO EDUCATIVO REPUBLICA MEXICANA</i>				1		8
<i>ESCUELA POETA GONZALO ROJAS</i>		2		1		5
ESCUELA BOROA		1				2
<i>ESCUELA RAYITO DE LUZ</i>						3
<i>ESCUELA VILLA SUR</i>		7				1
<i>ESCUELA LO VALLEDOR</i>		9		1		
COLEGIO PARQUE LAS AMERICAS	1	5				5
ESCUELA CIUDAD DE BARCELONA		8				9
ESCUELA RISOPATRON						1
LICEO EUGENIO PEREIRA SALAS		2		2		2
LICEO ENRIQUE BACKAUSSE		7				
CENTRO EDUCATIVO OCHAGAVIA	1	5	2			3
COLCENTRO EDUCACIONAL INTEGRAL DE ADULTOS		1		1		
TOTALES	4	51	3	6		81

VII.- Objetivo General

Objetivo que orienta el proyecto y el resultado final que se espera alcanzar

Atender a los alumnos de los colegios municipalizados de Pedro Aguirre Cerda que presenten Dificultades en su Aprendizaje producto de una Discapacidad, con los recursos profesionales y las adecuaciones técnicas y administrativas necesarias, logrando su plena integración al curriculum escolar.

VIII.- Objetivos Específicos

Logros que se esperan alcanzar. Especificar objetivos en relación a los aprendizajes de alumnos integrados

1. Sensibilizar y capacitar al cuerpo docente, alumnos Padres y Familia de las escuelas, entregando información frente al tema de la integración.
2. Crear un equipo multidisciplinario para diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los niños y niñas del programa.
3. Entregar a los alumnos con discapacidad atención profesional especializada dentro de los establecimientos educacionales.
4. Sensibilizar a la comunidad escolar entregando antecedentes e información acerca de la diversidad, comprometiendo el enriquecimiento personal través del contacto y convivencia en el marco de la diversidad.

IX.- Estrategia Del Proyecto

Dada la característica comunal de este proyecto de integración, se trabajarán las actividades en forma coordinada desde un nivel central que detectará las necesidades particulares y específicas de cada unidad educativa, la que tendrá la misión de destinar los recursos materiales y humanos que permita cumplir el objetivo propuesto. La Coordinación de Atención Integral de Alumnos(as) con Dificultades del Aprendizaje, será realizada por la **Escuela de Apoyo e Integración Escolar** ([ES@INE.PAC](#)), que estará conformado por el Coordinador y los profesionales docentes y no docentes que atienden las necesidades administrativas y pedagógicas que requieran los establecimientos, los alumnos, profesores, padres y apoderados.

Sensibilización de la comunidad escolar

Se contempla realizar un trabajo de coordinación en el mes de agosto de 2003 con los equipos directivos, técnicos y 17 profesoras de Educación Diferencial de los establecimientos, que permitan conocer y difundir en cada una de las unidades educativas, los alcances de las normativas respecto a la atención de niños con necesidades educativas especiales. Además se han realizado reuniones con todos los docentes de las escuelas de la comuna que han requerido mayores antecedentes por parte de esta Coordinación lo que ha permitido analizar y socializar estrategias para ser desarrolladas con sus alumnos, padres y apoderados.

Capacitación docente

Se han realizado talleres de trabajo con los docentes, profesoras de Educación Diferencial con el Apoyo del Departamento Provincial de Educación Santiago Centro durante los meses de agosto y septiembre de 2003 como trabajo previo a una capacitación para el año 2004 entregado por el equipo de [ES@INE.PAC](#), como de otros que puedan entregar instituciones que entreguen mayores competencias a los docentes involucrados directamente y a la comunidad educativa en general

Diseño e implementación de estrategias de asesoría y trabajo colaborativo de docentes y especialistas

[ES@INE.PAC](#) destinará de forma itinerante a los profesionales que la integran a los distintos establecimientos, tanto para la atención de alumnos, como también entregar ***orientaciones a los docentes y cotejar los avances experimentados por los alumnos integrados***. De lo anterior se desprende que los horarios de atención de los especialistas se deben asignar de acuerdo a las necesidades técnicas de cada unidad educativa, de los requerimientos y horarios de los docentes con alumnos integrados. En consecuencia, la modalidad de trabajo será directa, es decir, se destinarán los tiempos para que los especialistas y los docentes se puedan reunir a lo menos unas dos horas semanales, en las aulas de recursos disponibles en cada unidad educativa.

La coordinación del proyecto ***entrega asesoría a las unidades técnicas*** de cada establecimiento, lo que ***permitirá concordar las modificaciones curriculares y evaluativas que el establecimiento y sus docentes deben optar para ofrecer la integración en forma óptima***.

Cada trimestre se realizara reuniones generales con todos los involucrados para permitir una evaluación y determinar eventuales modificaciones a las estrategias implementadas por los especialista. La opinión del equipo multidisciplinario apoyada por la normativa vigente prevalecerá por sobre el parecer de cualquier profesional docente.

Trabajo con la familia

[ES@INE.PAC](#) en general, organizará temarios de trabajo por nivel escolar para ser tratados en las reuniones de Padres y Apoderados de aquellos cursos que tengan alumnos integrados. Además, se diseñarán horarios de entrevistas con los padres de los niños y niñas a efectuarse en las aulas de recursos de cada unidad educativa, las que tendrán por finalidad detectar necesidades de apoyo específico para el alumno y su entorno familiar y/o verificar el grado de conformidad con el proceso educativo desarrollado en cada alumno integrado.

Evaluación y seguimiento de los alumnos

De lo anterior se concuerda que cada alumno integrado tendrá una carpeta con una "Nomografía" que identifica además de su discapacidad, su grado de avance en lo curricular, sus evaluaciones, observaciones de docentes de aula, registro de las entrevistas personales y familiares que se realicen, los apoyos materiales que se puedan entregar para apoyar su discapacidad. Las "nomografía" serán recogidas mensualmente para ser analizadas por el equipo multidisciplinario de [ES@INE.PAC](#) , quienes podrán incorporar orientaciones y recomendaciones para los docentes participantes del proyecto.

Detección de nuevos alumnos con necesidades educativas especiales.

La Ilustre Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda tiene a su cargo la administración de tres Consultorios Municipales y el Centro de Salud Mental (COSAM), Además de los múltiples Centros de Salud privados instalados en la comuna con los cuales se realizará una coordinación que permita derivar a los niños y niñas que presenten discapacidad y que puedan ser atendidos por los establecimientos municipalizados. De esta forma se pretende entregar una atención profesional integral donde se comprometerá la participación activa de la comisión mixta Educación-salud

A lo anterior se agrega un trabajo directo con todos los docentes de los establecimientos educacionales que permita detectar y diagnosticar eventuales problemas de aprendizaje producto de una discapacidad.

Adquisición y renovación de materiales didácticos y específicos.

Se contempla adquirir materiales audiovisuales y técnicos específicos para atender las necesidades de los alumnos integrados, los que serán incorporados y administrados por el aula de recursos que cada establecimiento tiene. A lo anterior se agrega la adquisición de material técnico de diagnóstico, tratamiento, informáticos y audiovisuales los que serán administrados por la Coordinación ES@INE.PAC

Cada trimestre se realizará la evaluación de los recursos disponibles, las necesidades particulares, y el diagnóstico determinará el reemplazo del material existente o la adquisición de nuevos elementos para suplir necesidades generales o particulares.

X.- Recursos Profesionales

En este proyecto trabajarán profesionales docentes y profesionales no docentes que atenderán a los alumnos en los espacios pedagógicos, junto con los actuales dieciséis profesionales de Educación diferencial, los cuales cuentan con calificación para atender alumnos con problemas mentales, auditivos, visuales y de trastornos del aprendizaje. Además se proyecta la contratación de un psicólogo, un fonoaudiólogo y una Asistente social en la primera fase.

Otros profesionales médicos asesores así como kinesiólogo están actualmente contratados por el Departamento de Salud Municipal para atender en los tres Consultorios de Pedro Aguirre Cerda, los cuales serán derivados por horas para atender necesidades específicas de los alumnos integrados.

XI.- Recursos materiales financieros

Consignar la información referida

Se señalan los recursos de materiales educativos, equipamiento específico y adecuaciones arquitectónicas correspondientes, como también los aportes financieros que se entregarán vía subvención.

¿Requiere de adaptaciones de acceso?

SI

NO

Justificación:

De los establecimientos que actualmente atienden alumnos con problemas motores, sólo uno se desplaza en silla de ruedas en la Escuela Alessandri, colegio que ya tiene las adaptaciones de acceso acondicionada para el desplazamiento del alumno para el ingreso y desplazamiento en patios, pasillos y sala.

¿Requiere nuevos equipamientos?

SI

NO

Justificación

Se considera dotar un Centro de Recursos y a las 15 aulas de recursos actualmente existentes, para que todas tengan uniformidad de equipamiento con un computador para trabajar material audiovisual específico de estimulación a las necesidades de los alumnos, así como de un aparato de TV y video para similar función, al comprobar que las necesidades educativas especiales de audición, déficit mental y motoras pueden complementarse de mejor forma al contar con medios audiovisuales modernos. El Departamento de Educación cuenta con un audiómetro el que se hará funcionar en dependencias del Centro de Recurso para dar una mejor atención a nuestra población escolar.

Por el hecho de tratarse de un proyecto de alto impacto social que necesita del concurso interdisciplinario y por la generación de información que entregará mediante la investigación que desarrollará el equipo es@ine, se hace necesario que de los ingresos con los cuales se espera contar se destine un 70% de ellos para los recursos humanos. Para el éxito de este proyecto es necesario tener un buen soporte profesional y soporte tecnológico, de apoyo docente y administrativo, sueldos de profesionales Docentes y No docentes, Administrativos y auxiliares de Servicios Menores. Para el Centro de Recursos y para las salas de recursos de cada Escuela y/o Liceo se destinará un 20% para su mejoramiento, mantención y adecuaciones cuando corresponda. Para la adquisición de materiales y equipamiento específicos para la atención cotidiana de los niños y niñas beneficiarias de este proyecto y Perfeccionamiento del personal docente y no docente se invertirá un 10%.

XII.-REDES DE APOYO

Indicar las redes de apoyo con que contará el establecimiento para la ejecución del proyecto de integración, señalándose los compromisos concretos.

La red de apoyo serán por orden de importancia las siguientes:

- Ministerio de Educación – Dirección Provincial de Educación Santiago Centro en asesoría técnico pedagógica- CADIE de San Joaquín.
- Consultorios de Pedro Aguirre Cerda con su equipo multidisciplinario de profesionales médicos, kinesiólogos, psicólogos, asistentes sociales, etc. para la asesoría directa e indirecta de cómo trabajar con los niños con discapacidad.
- Otros profesionales que puedan ser contratados para suplir necesidades emergentes.
- Centros de Salud privados de la comuna.

XIII.-SEGUIMIENTO Y EVALUACION

Evaluación de la gestión del Proyecto

Indicar que aspectos de gestión técnico-pedagógica del proyecto se evaluarán para poder responder a las siguientes interrogantes:

¿Se ha cumplido con lo planificado?

La organización que se encargará de velar por el desarrollo del proyecto será la Coordinación de ES@INE.PAC , quién revisará mensualmente las "nomografía" de los alumnos para ver los logros alcanzados con todos los involucrados directa e indirectamente en el proyecto, con representantes de los establecimientos y del Departamento de Educación incluyendo representantes del Ministerio de Educación quienes serán convocados a participar del seguimiento.

La Dirección de la Coordinación emitirá un Informe Fundado sobre las estrategias de recursos humanos de los componentes profesionales no docentes, docentes especializados, administrativos y de servicios en marzo de 2004, informe que será parte de una Auditoría Social la que se implementará en los meses de noviembre y diciembre 2004 para verificar la imagen que se ha creado del es@ine.pac.

¿Por qué un primer informe de estrategia de Recursos Humanos?. 1) Por las dificultades propias de las escuelas y/o liceos de nuestra comuna, por las características del proyecto de Integración , por la reestructuración de los Grupos Diferenciales y la Administración centralizada de las Aulas de Recursos, por la ausencia de experiencia en el trabajo multidisciplinario, por la definición de nuevos roles, por la necesaria

flexibilización curricular, por el apoyo que demandarán los EGES; 2) Porque el proyecto tiene que movilizar a su personal, por la necesidad de especificar cargos en función de los resultados, por la necesidad de estimular y desarrollar competencias, por la necesidad de fijar interrelaciones y alianzas estratégicas entre el referente externo e interno; 3) El proyecto demanda una identidad altamente técnica, así como de un lenguaje interdisciplinario común en relación a los procesos que desarrollará con los docentes, alumnos y padres y apoderados de la comuna, y 4) Por el carácter comunal del Proyecto de Integración se constituye en una entidad asesora al prestar atención a los cambios socioculturales que conciernen directamente a las personas que integran el equipo es@ine.pac y sus beneficiarios con los cuales se interrelacionará, por el impacto que causará en nuestra comunidad educativa y por la información que se obtenga en la ejecución de este proyecto, del análisis de factores externos que pueda tener alguna repercusión en las misiones de las áreas que este proyecto constituye en su ejecución, en su entorno social, económico, tecnológico, político-legal, practica profesional, etc.

¿Por qué una Auditoria Social?. Porque proporcionará a la Dirección de la Coordinación del es@ine.pac un enfoque metodológico para atender las diferencias entre los objetivos estratégicos y operacionales y los resultados(cuantitativos y cualitativos) obtenidos por las acciones que se emprenderán a través de este Proyecto. El Director de la Coordinación controlará y evaluará aspectos de coherencia y de eficacia en las acciones por las que nos comprometemos en el marco de la aplicación de este Proyecto. Dicho de otro modo, este es el medio por el cual la Coordinación se servirá para mantener y desarrollar proactividad en el plano de la gestión de Recursos Humanos y Social.

¿Existe correlación entre lo planificado y lo ejecutado a la fecha?

La periodicidad de las reuniones permitirá evaluar los alcances logrados, así como también, introducir las modificaciones pertinentes que se generarán necesariamente al ir incorporando experiencias que en este momento son escasas y que se irán rescatando en el transcurso del tiempo.

¿Se están logrando los cambios y los resultados que se esperan con estas actividades?

Para evaluar los cambios y los resultados generales se contemplan reuniones de fines de trimestre donde se incorporan representantes de los Padres y Apoderados y alumnos integrados que puedan contar sus experiencias y evaluar actividades a través de instrumentos elaborados por el equipo interdisciplinario bajo la dirección de la Coordinación ES@INE.PAC . y los instrumentos que proponga el Departamento Provincial de Educación Santiago Centro como ente asesor. Así mismo, se contempla reuniones quincenales con los profesionales operativos y de apoyo a los profesionales no docentes de nuestro proyecto de Integración.

¿Cómo ha sido la participación en la experiencia de integración?

De lo anterior se desprende que la participación será evaluada en cada período y subperíodo escolar (semestral y anual), donde las experiencias de los docentes, alumnos y apoderados serán cotejadas con las expectativas propuestas por el equipo de la Coordinación ES@INE.PAC

Evaluación del logro de los objetivos

Describir los resultados esperados asociados a cada objetivo del proyecto, haciendo especial énfasis en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Señalar los procedimientos e instrumentos que se utilizarán y la periodicidad de la evaluación

Aspectos	Procedimientos	Periodicidad
<i>Objetivo General</i> Atender a los alumnos de los colegios municipalizados de Pedro Aguirre Cerda que presenten Dificultades en su Aprendizaje producto de una Discapacidad, con los recursos profesionales y las adecuaciones técnicas y administrativas necesarias, logrando su plena integración al curriculum escolar.	Medición de la integración: percepción en los alumnos integrados, sus iguales, sus profesores, los padres y apoderados a través de entrevistas, visitas a los cursos con alumnos integrados. Revisión de los resultados académicos de los alumnos integrados.	Semestral, Anual
<i>Objetivos Específicos</i> Sensibilizar y capacitar al cuerpo docente, alumnos Padres y Familia de las escuelas, entregando información frente al tema de la integración.	Jornadas de capacitación docente durante los años 2003 – 2004 y entrega de documentación técnica; entrevista con los Centros de padres y familia, con encuesta de opinión al finalizar las jornadas	Semestral, Anual

<p>Crear un equipo multidisciplinario para diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los niños y niñas del programa.</p>	<p>Entrevista personales y cotejo con perfil profesional diseñado. Contratación de horas profesionales</p>	<p>1er semestre</p>
<p>Entregar a los alumnos con discapacidad atención profesional especializada dentro de los establecimientos educacionales.</p>	<p>Registro de asistencia Pauta de atención y llenado de ficha personal Entrevista con profesor de aula</p>	<p>Semanal, Mensual, Anual</p>
<p>Sensibilizar a la comunidad escolar entregando antecedentes e información acerca de la diversidad, comprometiendo el enriquecimiento personal a través del contacto y convivencia en el marco de la diversidad.</p>	<p>Diario mural permanente Jornadas de capacitación Presentaciones artísticas con alumnos integrados Participación en actividades extraprogramáticas Registro</p>	<p>Mensual, Anual</p>

Cronograma de la ejecución del Proyecto. Primer año, SEGUNDO SEMESTRE (2003)

Actividades (en mes y año)	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic						
Sensibilización de la comunidad escolar	X	X	X	X	X							
Capacitación docente		X	X									
Asesoría de ES@INE.PAC	X	X	X	X	X	X						
Trabajo con familias	X	X	X	X	X	X						
Recepción antecedentes profesionales			X	X	X	X						
Evaluación y seguimiento				X		X						
Validación informes para 2004				X								
Elaboración proyecto ES@INE.PAC		X	X	X								
Presentación Proyecto DEPROV				X								
Elaboración de perfiles equipo ES@INE.PAC				X								
Formación equipo por perfiles				X	X	X						

Propuesta económica funcionamiento ES@INE.PAC				X									
Implementación Administrativa Coordinación ES@INE.PAC	X	X	X	X	X	X	X						
<p>Marque con una X en el casillero correspondiente al mes o (meses) de ejecución de cada actividad señalada. Un casillero vacío indica que no hay ejecución de dicha actividad durante ese mes</p>													

Cronograma de la ejecución del Proyecto. Primer año (2004)													
Actividades (en mes y año)	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	
Elaboración de Informe de estrategia RRHH	X												
Diagnóstico y sensibilización a la comunidad	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Capacitación docente	X	X	X										
Asesoría es@ine.pac	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Trabajo con familias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Atención de alumnos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Evaluación y seguimiento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			

Adquisición de material didáctico				X	X	X							
Rendiciones de cuentas referente interno y externo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Auditoria Social									X	X			
Implementación homogénea de salas de recursos							X	X					
<p>Marque con una X en el casillero correspondiente al mes o (meses) de ejecución de cada actividad señalada. Un casillero vacío indica que no hay ejecución de dicha actividad durante ese mes</p>													

DIRECCION COORDINACION PROYECTO DE INTEGRACION: **ESCUELA DE APOYO E INTEGRACION ESCOLAR** es@ine.pac

EDUARDO RUIZ MATAMALA

7.161.305-4

NOMBRE DIRECCION COORDINACION

R.U.T. Y FIRMA DIRECCIÓN COORDINACIÓN

NOMBRE PROFESIONALES NO DOCENTES DEL EQUIPO MULTIPROFESIONAL ES@INE.PAC

PSICOLOGO:

SR. IGNACIO FIGUEROA CESPEDES

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO

REG. MINEDUC N° 1558

FONOAUDIOLOGO:

SRTA. VIVIANA SALGADO Z.

UNIVERSIDAD DE CHILE

REG. MINEDUC N° 1071

ASISTENTE SOCIAL:

SRTA. ALEJANDRA WERTH C.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Profesor Hugo Lavín Becerra
Magister en Educación
Jefe del Departamento de Educación
Representante Legal

Dimensiones, categorías y técnicas

DIMENSIONES	VARIABLES	TÉCNICAS
INSTITUCIÓN	<p>Unidad de apoyo: Existencia</p> <p>Funcionamiento</p> <p>Componentes Estrategias de administración de recursos.</p> <p>Recursos: Pedagógicos (material didáctico y metodología de enseñanza) Humanos (capacitación)</p> <p>Infraestructura: accesos, baños</p> <p>Económicos: dinero que reciben y porcentaje de gastos.</p> <p>Gestión: Conocimiento del proyecto (de los directivos, unidad de apoyo, profesores de aula, familias, estudiantes)</p> <p>Antecedentes: Número de niños integrados; Niveles en los que se encuentran; Número de niños integrados por curso; Tiempo del proyecto de integración en la escuela;</p>	<p>Revisión de fuentes secundarias, entrevista grupal. Revisión de fuentes secundarias, cuestionario Fuentes secundarias. Entrevista jefa de UTP, entrevista grupal.</p> <p>Entrevista individual</p> <p>Fuentes secundarias, entrevista individual Fuentes secundarias, entrevista jefa de UTP.</p> <p>Entrevistas: jefa de UTP y Unidad de apoyo</p> <p>Entrevistas: jefa de UTP, profesores, Unidad de apoyo. Encuesta a familia.</p> <p>Fuentes secundarias</p> <p>Fuentes secundarias, entrevistas Fuentes secundarias.</p> <p>Entrevista jefa de UTP</p> <p>Fuentes secundarias, entrevistas</p>

	Encargados; Evaluaciones del proyecto.	Fuentes secundarias, entrevistas
RELACIONAL	<p>Jefa de UTP-U. De Apoyo:</p> <p>Comunicación Tipo de relación.</p> <p>Unidad De Apoyo Profesores de aula:</p> <p>Comunicación Dinámica de trabajo Espacios de trabajo</p> <p>Unidad de apoyo- N. integrados:</p> <p>Dinámica de trabajo Percepción sobre Unidad de apoyo</p> <p>Unidad de apoyo – Familia de N. Integrado:</p> <p>Comunicación Espacios de trabajo.</p> <p>Profesor de aula- N. integrado:</p> <p>Dinámica de trabajo</p>	<p>Entrevista jefa de UTP , entrevista grupal Entrevista jefa de UTP , entrevista grupal</p> <p>Entrevista grupal Unidad de apoyo, entrevista individual profesores. Entrevista grupal Unidad de apoyo, entrevista individual profesores. Fuentes secundaria, entrevista individual profesores.</p> <p>Entrevistas grupales a Unidad de apoyo.</p> <p>Entrevista individual, encuesta. Entrevista individual, encuesta.</p> <p>Entrevistas grupales e individuales</p>

	<p>Trato</p> <p>Profesor de aula- Familia</p> <p>N. Integrado:</p> <p>Comunicación</p> <p>Espacios de trabajo</p> <p>N. regular- N. integrado:</p> <p>Comunicación</p> <p>Espacios de interacción</p>	<p>Entrevistas grupales e individuales</p> <p>Entrevista individual, grupal, encuesta.</p> <p>Entrevista individual, grupal, encuesta.</p> <p>Encuesta.</p> <p>Entrevista grupal e individual.</p>
PSICOLÓGICO	<p>Actitudes de la comunidad educativa:</p> <p>Frente al proyecto</p> <p>Posibilidad de aprendizaje</p> <p>Niños integrados</p> <p>Trabajo propio</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Percepciones:</p> <p>Familia</p> <p>Opiniones frente al proyecto</p> <p>Expectativas:</p> <p>Proyecto de integración</p> <p>Desempeño</p> <p>Aprendizaje de N. integrados</p>	<p>Entrevista grupal e individual.</p> <p>Entrevista grupal e individual.</p> <p>Entrevista grupal e individual.</p> <p>Entrevista grupal e individual.</p> <p>Entrevista grupal e individual.</p> <p>Entrevistas grupales, individuales, encuesta.</p> <p>Entrevistas grupales, individuales, encuesta.</p> <p>Entrevistas grupales, individuales, encuesta.</p>

PAUTAS DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA: PROFESORES

Introducción: explicitación del objetivo de la entrevista, tema de la grabadora, contexto general de la investigación (se menciona que se están haciendo más entrevistas, es para una tesis)

ANTECEDENTES:

- ¿Cuántos años lleva como profesor?, ¿cuántos años lleva en la escuela?
- ¿Cuál es su rol?, ¿qué otras funciones tiene dentro de la escuela?
- ¿Tiene niños/as integrados en su curso? ¿cuántos?
- ¿Ha tenido experiencias con niños/as integrados anteriormente?
- ¿Qué título tiene? ¿tiene algún tipo de formación posterior?

JUICIO Y VALORACIÓN DE RECURSOS

- ¿Conoce el proyecto de integración de la escuela? (cómo cuándo, que le parece)
- A su opinión, qué piensa de los recursos
- ¿Usted cree que el material didáctico que tiene a su disposición es suficiente para el trabajo que quiere realizar con los niños integrados?
- ¿Encuentra deficiencias en la infraestructura de la escuela que pudieran obstaculizar la integración?

RELACIONAL

- A su juicio, ¿cómo esta funcionando la unidad de apoyo?, ¿Según su experiencia que necesita la unidad de apoyo?, ¿cuáles son sus principales obstáculos?
- ¿Cómo es la relación entre unidad de apoyo y profesor? (explorar en modos y espacios de comunicación y trabajo, qué temas se trabajan)
- ¿Qué estrategias didácticas ocupa para que su trabajo resulte? ¿qué (no) le ha servido/resultado?, ¿por qué cree usted que (no) resultó?, ¿qué hubiese necesitado para que resultara?
- ¿Cómo cree que es la aceptación hacia el niño integrado desde los otros niños y su propia aceptación?
- ¿Se han integrado con los otros niños, cuánto tiempo han demorado, dónde ve usted la integración?

- ¿La familia es colaborativa?, ¿facilita su trabajo?, ¿cada cuánto tiempo se juntan?, ¿Qué le ayudaría/complicaría?
- ¿Cuál sería una relación ideal con la familia?

PSICOLÓGICO

- ¿Cómo reaccionan sus colegas frente al proyecto? ¿y usted?
- ¿Usted cree que los otros profesores confían en la posibilidad de aprendizaje de los niños integrados? ¿y usted?
- ¿Cómo ha visto que es el trato de (diferentes personas) frente al niño integrado?
- ¿Se ha sentido apoyado por los otros profesores en este proceso?, ¿qué tipo de apoyo necesita?
- Por último, ¿qué espera usted del proyecto de integración?

¿Quisiera decir algo más que no haya preguntado, pero que usted considere relevante sobre el tema?

ENTREVISTA GRUPAL: Profesores

Introducción: explicitación del objetivo de la entrevista, tema de la grabadora, contexto general de la investigación (se menciona que se están haciendo más entrevistas, es para una tesis)

ANTECEDENTES:

- ¿Cuánto tiempo llevan en este colegio?, ¿cuánto tiempo llevan ejerciendo como profesores en este colegio?

GESTIÓN (todas las categorías)

En cuanto al proyecto de integración de esta escuela, como ven ustedes:

- El conocimiento de la comunidad educativa sobre el proyecto de integración escolar
- Los roles que deben adoptar profesores, unidad de apoyo, familia, equipo directivo en el proyecto.
- La capacitación que tienen o se les entrega a ustedes para enfrentar esta situación (como son, como serían mejores).
- Las metodologías de enseñanza que deben utilizar con niños integrados
- Los recursos disponibles para el trabajo con niños integrados (cuales faltan)
- El trabajo que realiza la unidad de apoyo y el trabajo que realizan con ustedes.
- Qué NEE es la más difícil de tratar.
- Qué facilita/dificulta el trabajo con niños integrados.
- Familias de niños con NEE (qué facilita/dificulta)
- Relación que se establece entre niños regular y niño integrado.
- Factores que han favorecido/dificultado el PIE
- Condiciones ideales para la implementación de un proyecto de integración.

¿Quisieran decir algo más que no hayamos preguntado, pero que ustedes consideren relevante sobre el tema?

PAUTA DE ENTREVISTA: Jefa U.T.P.

Introducción: explicitación del objetivo de la entrevista, tema de la grabadora, contexto general de la investigación (se menciona que se están haciendo más entrevistas, es para una tesis)

ANTECEDENTES:

- ¿Cuántos años lleva en la educación?
- ¿Cuántos años lleva como directora de este colegio?
- Antes de desempeñarse como directora, ¿trabajaba en este colegio?

INSTITUCIONAL:

- ¿Hace cuánto tiempo que se está implementando el Proyecto de Integración Educativa?
- ¿Cómo surge la idea de tener un Proyecto de Integración Educativa?
- ¿Quiénes son los encargados de realizar el Proyecto de Integración Educativa?
- En lo que va de la implementación del Proyecto de Integración Educativa ¿se han realizado evaluaciones?
- ¿Usted cree que la infraestructura de este colegio es adecuada para recibir niños y niñas con cualquier Necesidad Educativa Especial?
- ¿Usted cree que los recursos que se reciben son los necesarios de acuerdo a lo que se gasta? (quienes administran, como se reparten los recursos, etc.)
- ¿Usted cree que los profesores de aula están capacitados para recibir niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?

RELACIONAL:

- ¿Existen instancias donde se usted se reúna con la Unidad de Apoyo?
- ¿Cuál es el trabajo que usted realiza con la Unidad de Apoyo?
- ¿Cómo evalúa a la Unidad de Apoyo? ¿Cómo debería trabajar?
- ¿Qué cree usted que facilita el trabajo de la Unidad de Apoyo en el funcionamiento del Proyecto de Integración Educativa?
- ¿Qué cree usted que dificulta el trabajo de la Unidad de Apoyo en el funcionamiento del Proyecto de Integración Educativa?

PSICOLÓGICO:

- ¿Cómo cree usted que está reaccionando la comunidad educativa (profesores, familia, niños y niñas...) frente al Proyecto de Integración Educativa?
- Y a usted ¿qué le parece el Proyecto de Integración Educativa?

- ¿Cómo se están integrando los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales?
- ¿Usted piensa que es una buena alternativa educativa integrar a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales a una escuela regular?
- Usted cree que los niños y las niñas integradas están aprendiendo más en esta escuela que en una Escuela Especial?
- A su criterio ¿qué factores facilitan la integración?, ¿qué factores dificultan la integración?
- ¿Cómo ve el funcionamiento del Proyecto de Integración Educativa a corto plazo?
¿Qué espera usted del Proyecto de Integración Educativa?
- ¿Se ha sentido apoyada por la comunidad educativa para llevar a cabo el Proyecto de Integración Educativa?

¿Quisiera decir algo que no ha sido preguntado?

ENTREVISTA GRUPAL: Unidad de Apoyo

Introducción: Explicitación del objetivo de la entrevista, tema de la grabadora, contexto general de la investigación (se menciona que se están haciendo más entrevistas, es para una tesis)

ANTECEDENTES:

- ¿Hace cuánto tiempo trabajan en esta escuela? ¿Cuál es su especialidad?
- ¿Qué rol cumplen en el funcionamiento del Proyecto de Integración Educativa?
- ¿Cómo llegaron a la escuela?

INSTITUCIONAL:

- Recursos con los que cuentan y quien/es los proporcionan
- ¿Cómo ha sido implementar el Proyecto de Integración Educativa en este colegio? ¿Qué ha facilitado y dificultado el trabajo?
- ¿Qué rol cumple la dirección del establecimiento en este Proyecto de Integración Educativa?

RELACIONAL:

- ¿Qué ha facilitado y dificultado el trabajo que tienen que realizar con los profesores? (se reúnen periódicamente, como es la comunicación)
- ¿Qué ha facilitado y dificultado el trabajo con niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales?
- ¿Qué rol cumple la familia en todo lo que respecta a integración?

PSICOLÓGICO:

- ¿Qué los llevo a trabajar en un Proyecto de Integración Educativa?
- ¿Qué futuro le ven a este Proyecto de Integración Educativa?
- ¿Las metodologías utilizadas con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales son muy diferentes a las utilizadas con niños y niñas regulares? Esto incide en los aprendizajes logrados.
- ¿Cómo evalúan la implementación del Proyecto de Integración Educativa hasta el momento?
- ¿Qué hace falta para que el Proyecto de Integración Educativa funcione mejor? ¿ventajas de la escuela?
- ¿Cuáles, según ustedes, son las características que debería tener una escuela para que funcione adecuadamente un Proyecto de Integración Educativa?

Hay algo más que quisieran decir que no se les ha preguntado.



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS
“Centro Educacional República Mexicana”

El cuestionario que Ud. tiene en sus manos es parte de una investigación que tiene por objetivo *identificar los factores que facilitan y obstaculizan el funcionamiento de un proyecto de integración escolar*, a partir de la opinión de familiares, profesores y equipo directivo correspondientes a la escuela donde asiste su hijo/a.

Dicha investigación es parte de un seminario de tesis realizado por alumnas egresadas de la carrera “Educación Parvularia y Básica Inicial” de la Universidad de Chile y de responsabilidad académica de la profesora Sonia Pérez Tello.

Por tal motivo recurrimos a usted con la intención que sea parte de esta investigación, contestando un cuestionario anónimo cuyas respuestas son *confidenciales*, y su uso estará, exclusivamente, en función de la investigación.

Su opinión es muy importante para obtener información que facilite una futura optimización de los proyectos de integración, por lo que los resultados de la investigación quedarán a disposición de quien quiera consultarlos, a través de la dirección de la escuela.

Responder este cuestionario no le llevará más de 30 minutos.

Le solicitamos que cuando termine de responder, devuelva el cuestionario, en un sobre sellado, a la escuela.

Agradecemos desde ya su participación.

Equipo de Tesistas
Departamento de Educación
Universidad de Chile

I.- ANTECEDENTES

Marque con una “x” la respuesta que mejor refleje su situación

1. Parentesco con la niña o niño

<input type="checkbox"/>	Madre
<input type="checkbox"/>	Padre
<input type="checkbox"/>	Otro ¿Cuál? _____

2. Nivel que cursa el niño o la niña:

<input type="checkbox"/>	Pre-kinder
<input type="checkbox"/>	Kinder
<input type="checkbox"/>	Primero básico
<input type="checkbox"/>	Segundo básico
<input type="checkbox"/>	Tercero básico

3. El niño o niña es integrado:

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No

4. ¿Cuántos años ha sido apoderada/o del colegio? _____

II.- ENCUESTA

Marque con una “x” la opción que mejor refleje su situación.

1. Con respecto al Proyecto de Integración de la escuela:

<input type="checkbox"/>	No lo conozco, porque no me han informado al respecto
<input type="checkbox"/>	Me informaron de su existencia, pero no he tenido acceso al documento
<input type="checkbox"/>	Me entregaron el documento, pero no me he interiorizado en sus contenidos
<input type="checkbox"/>	Me entregaron el documento y lo revisé en profundidad
<input type="checkbox"/>	Lo conozco en profundidad porque en la escuela se dedicó tiempo para su difusión y discusión

2. Marque con una “x” aquellas características que, según su opinión, **corresponden a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales** (puede marcar más de una opción):

Los niños y las niñas con déficit de aprendizaje	
Los niños y las niñas con deficiencia intelectual	
Los niños y las niñas con problemas de conducta	
Los niños y las niñas con discapacidad física	
Los niños y las niñas con déficit sensorial	
Los niños y las niñas con alta vulnerabilidad socioeconómica	
Los niños y las niñas con problemas de lenguaje	

3. Marque con una “x” según corresponda

¿Sabía usted que...?	SI	NO
Los niños y las niñas con necesidades educativas especiales tienen derecho a ingresar a una escuela regular.		
Existe en la escuela una Unidad de Apoyo para el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales.		
Todos los cursos de la escuela integran niños y niñas con necesidades educativas especiales.		
Los niños y las niñas con necesidades educativas especiales pueden ser evaluados en forma diferente al resto de sus compañeros y compañeras.		
Los profesores y profesoras pueden modificar los contenidos de las asignaturas para toda la clase, de manera de integrar a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales.		
Los niños y las niñas con necesidades educativas especiales tienen clases complementarias con la unidad de apoyo durante la jornada escolar.		

4. ¿Le interesaría tener más información sobre el modo en que la escuela integra a los niños con necesidades educativas especiales?

SI

NO

5. Marque con una “x” el **grado de acuerdo** que usted tenga frente a cada una de las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los niños y las niñas con necesidades educativas especiales (NEE) tienen un límite en su aprendizaje					
Los niños y las niñas con NEE necesitan escuelas especialmente dedicadas a ellos/as.					
Las adecuaciones para el aprendizaje de los niños y las niñas con NEE puede significar un retraso para el aprendizaje de los niños y niñas regulares					
Los niños y las niñas con NEE se ven favorecidos de la convivencia con niños y niñas regulares					
Los profesores y las profesoras de escuelas regulares no poseen las capacidades necesarias para tratar con niños y niñas con NEE					
Los niños y las niñas regulares se ven favorecidos con la convivencia con niños y niñas con NEE					

6. Ordene los factores del 1 al 5 en **orden de importancia**, correspondiendo el N°1 al factor más importante y el N°5, al menos importante.

A su juicio, la integración de los niños con NEE depende de:

- La unidad de Apoyo
- Los profesores
- Los compañeros regulares
- Las familias
- El equipo directivo

7. Según su opinión y su participación en la escuela, ¿qué factores **favorecen** la integración a la escuela de niños y niñas con NEE? (Puede considerar aspectos estructurales del colegio, aspectos normativos, aspectos financieros, acciones de profesores, de directivos, de codocentes, de los alumnos, de la comunidad educativa o cualquier otro que Ud. haya observado).

8. Según su opinión y su participación en la escuela, ¿qué factores **impiden o dificultan** la integración a la escuela de niños y niñas con NEE? (Puede considerar aspectos estructurales del colegio, aspectos normativos, aspectos financieros, acciones de profesores, de directivos, de codocentes, de los alumnos, de la comunidad educativa o cualquier otro que Ud. haya observado).

9. Para finalizar, ¿Qué acciones cree usted que son posibles de realizar desde las familias para apoyar la integración de niños con necesidades educativas especiales?

Muchas Gracias