

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL.
MEMORIA DE TÍTULO

**IMPLEMENTACIÓN DEL DECRETO Nº 170 EN EL ÁMBITO DEL EDUCADOR
DIFERENCIAL ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE:
ESTUDIO DE CASOS EN ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y
PARTICULARES SUBVENCIONADOS EN OCHO COMUNAS DE LA REGIÓN
METROPOLITANA.**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN DIFERENCIAL, ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

AUTORAS: EVELYN ARCE MATTA
NICOLE LEIVA RAMÍREZ
M. ISABEL PLAZA CALONGE
NATALIA SILVA SOTO
PAMELA VIDELA ROJAS

PROFESORA GUÍA: DRA. SOLANGE TENORIO EITTEL.

SANTIAGO, 2012

AGRADECIMIENTOS.

Tras haber realizado la presente Memoria, hay personas que, si bien no protagonizaron la investigación, formaron parte de manera indirecta apoyando, opinando, escuchando y comprendiendo lo que ha significado esta exhaustiva labor.

A nuestros familiares y amigos, por apoyar, motivar y haber formado parte de tan importante proceso;

A nuestras compañeras y compañero de curso, por los debates, consensos, momentos de alegría y contención, quienes con todo esto, hicieron de nosotras mejores personas;

A los profesores y profesoras que guiaron nuestra formación, quienes además de ser grandes académicos, son grandes personas, que intencionaron sus prácticas para permitir transformarnos en profesionales críticas y reflexivas, preparadas para salir al mundo laboral;

A la profesora Solange Tenorio, por haber guiado esta Memoria de título, de manera entusiasta y comprometida;

A todos ellos, GRACIAS.

Índice

I.	INTRODUCCIÓN	4
II.	INVESTIGACIÓN.	
	2.1 .Antecedentes	6
	2.2 Problema de investigación	7
	2.2.1 Relevancia	11
	2.3Objetivos	12
III.	MARCO TEÓRICO.	
	3.1 Antecedentes de la Educación Especial a Nivel Internacional	13
	3.2 Educación Especial en Chile, nacimiento y evolución	20
	3.3 Atención a los Necesidades Educativas Especiales: Proyectos de Integración y Grupos Diferenciales.	28
IV.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	
	4.1 Paradigma y Enfoque	39
	4.2 Diseño Metodológico	41
	4.2.1 Fase Preactiva	46
	4.2.1.1 Instrumentos de Recolección de la Información	46
	4.2.2 Fase Interactiva	47
	4.2.2.1 Elaboración y Validación de los Instrumentos	47
	4.2.2.2 Análisis de la Información	52
	4.2.2.2.1 Análisis de Selección Instrumental	53
	4.2.2.2.2 Análisis Entrevistas	61
	4.2.3 Fase Posactiva	
	4.2.3.1 Triangulación de la Información	197
V.	CONCLUSIONES	218
VI.	BIBLIOGRAFÍA.	224

I. INTRODUCCIÓN.

La presente investigación tiene como objetivo comprender cómo se ha desarrollado la implementación del decreto N° 170 en el ámbito de los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, en establecimientos municipales y particulares subvencionados en comunas de la Región Metropolitana.

En la década de 90 en nuestro país, los establecimientos educacionales regulares que integran estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) han implementado dos modalidades principales para apoyar a estos estudiantes: los Programas de Integración Escolar, para atender a estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad o permanentes, y los Grupos Diferenciales, para apoyar a los estudiantes con NEE no asociadas a una discapacidad o transitorias, dentro de los que se encuentran los Problemas de Aprendizaje. Es en este último, donde los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje han desempeñado principalmente su labor educativa.

Desde el año 2007, mediante la Ley N° 20.201 se amplía el concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se considera en los Programas de Integración Escolar, integrándose en ellos a los estudiantes con NEE no asociados a una discapacidad. Esto, con el fin de ampliar la cobertura de la entrega de subvenciones de educación especial del Estado, las cuales se otorga a los establecimientos por los Proyectos de Integración y no por los Grupos Diferenciales. Sin embargo, es en el año 2010, mediante el Decreto N° 170, cuando se reglamenta el proceso de diagnóstico de los estudiantes con NEE que pertenecen a los Programas de Integración, y cuando se comienzan a implementar de manera estricta los Programas de Integración bajo los criterios de dicha normativa, incluyendo la atención a los estudiantes con Problemas de Aprendizaje.

El Decreto N° 170, al ampliar el concepto de NEE y aumentar la cobertura de la subvención, entre otras modificaciones, implica un cambio en cuanto al funcionamiento de dichos programas y, por lo tanto, en el quehacer de los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, quienes en adelante, trabajarán apoyando a los estudiantes con Problemas de Aprendizaje formando parte de los Programas de Integración Escolar.

Es este punto donde surge el conflicto y objetivo de la presente investigación. Esto, ya que se genera un desconocimiento sobre cómo ha sido el proceso de implementación del Decreto N° 170, en el ámbito de los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, y cuáles son las percepciones y valoraciones que éstos tienen sobre dicho proceso.

Este estudio se realiza bajo un paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo, mediante un estudio de casos de tipo instrumental. Los casos son Educadoras Diferenciales especialistas en Problemas de aprendizaje, quienes se configuran a su vez como participantes, es decir, son quienes entregan la información que permitirá desarrollar la investigación. Para recolectar los datos, se realiza una selección documental y se aplican entrevistas semi estructuradas, las que se analizan mediante un análisis categorial de los contenidos.

Los criterios de rigor científico que se aplican a dicha investigación, son consistencia, confirmabilidad y transferencia de los resultados de la investigación

II. INVESTIGACIÓN.

2.1 Antecedentes.

La Educación Especial o Diferencial a lo largo de la historia ha sido un proceso evolutivo que ha transitado por diferentes paradigmas o corrientes de pensamiento, que han marcado la manera de ver a los sujetos que presentan alguna diferencia o discapacidad y por lo tanto, han influido en la manera de trabajar educativamente con ellos.

Desde sus inicios, la Educación Especial siempre estuvo estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. Bajo un modelo Bio-médico, los estudios se enfocaron en describir los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías según grado y etiología, donde el sujeto se consideraba como un paciente enfermo o una persona anormal, asumiendo que tenía un aspecto biológico que lo condicionaba como tal y usualmente era aislada de los grupos sociales para su crecimiento y educación. (Godoy, Meza y Salazar, 2004)

Durante los años 60 surge por un lado el concepto de Normalización y por otro, el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el informe Warnock de 1978, con lo que se inicia una nueva forma de entender la Educación Especial.

Se empieza a considerar que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los niños y niñas, independiente de sus capacidades individuales, por lo que ésta debe ser un continuo de esfuerzos por responder a las necesidades de todos los estudiantes. Aún bajo un predominio del paradigma médico, la modalidad educativa, comienza a dar un giro más involucrado con el aspecto social, esto es, comienza no sólo a intentar optimizar los avances en el desarrollo de la persona en función de su discapacidad, si no que a implementar una serie de recursos y cambios en el sistema educativo regular con el fin de ajustarse y

responder en alguna medida a las necesidades de los estudiantes. (Godoy et al., 2004)

De esa manera, la Educación Especial y la Educación Regular comienzan a confluir, poniéndose cada vez más al servicio del estudiantado y de sus necesidades específicas.

En la década de los 80 y aún con más fuerza en la de los noventa, se abandona el enfoque centrado en el déficit y se sitúa en un plano propiamente educativo. De esta forma, la Educación Especial desarrolla su campo de acción enfocándose en el currículum, la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios y recursos educativos, la escuela, entre otros. (Godoy et al., 2004)

Con algunos matices, ésta es la corriente que predomina hasta nuestros días respecto a la Educación Especial; un intento constante por dar respuesta a las necesidades de todos los niños y niñas, sin dejar de considerar sus capacidades (o problemas) individuales.

A nivel de políticas, tanto nacionales como internacionales, las diferentes organizaciones han intentado siempre dar respuesta a las demandas sociales y educativas de la época, creando e implementando normativas y leyes que han regulado todo lo relacionado con la integración de las personas con discapacidad en la sociedad.

2.2 Problema de Investigación.

En Chile, la historia de la Educación Diferencial ha sido vasta, y las conceptualizaciones han tenido una evolución correspondiente con los paradigmas propios por los que ha transitado la Educación Especial a nivel Internacional. Es así, como en nuestro país, también se comienzan a promulgar una serie de leyes y normativas para regular la integración social de las personas con discapacidad.

Es en el año 1994 cuando se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284, que define la Educación Especial como modalidad diferenciada de la educación general. Esta ley fortalece la Política de Integración Escolar vigente a través del Decreto Supremo 490/90 (este último modificado por el Decreto Supremo N° 1 del año 1998) Estas normativas fortalecen el ingreso de estudiantes con discapacidad en escuelas y liceos regulares por medio de Proyectos, permitiendo el acceso de ellos al currículum regular, con los apoyos especiales adicionales necesarios para que progresen en el plan de estudios común. (Godoy et al., 2004)

Gracias a este marco legal, comienzan a concebirse nuevas concepciones de discapacidad, las que se orientaron hacia la generación de estrategias para el acceso, participación y progreso en el currículum común, dentro del escenario de educación regular. Nacen en esta época los Proyectos de Integración, donde se trabaja con estudiantes con NEE asociados a una discapacidad y con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) y los llamados Grupos Diferenciales, que tienen como propósito trabajar con estudiantes que presentan NEE no asociadas a una discapacidad, tales como Problemas de Aprendizaje y/o Adaptación Escolar.

En el año 1999 se dicta el Decreto N° 291, que reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales, que es donde desempeñan sus labores los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje. Con este, el rol del profesor de grupo diferencial se orienta hacia un trabajo de mayor colaboración con los docentes de educación regular, proporcionando estrategias y sugerencias que favorezcan el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes.

En adelante, todas las acciones realizadas tras esta propuesta curricular tuvieron el objetivo de avanzar hacia una integración educativa; se hacen asesorías técnicas para coordinadores comunales y jefes técnicos de grupos diferenciales, se realiza trabajo con las familias, se denominan equipos multiprofesionales que constituyen un apoyo especializado al sistema educacional a nivel regional y provincial, y hacia la primera década del siglo XXI, el

presupuesto de la Educación Especial aumenta considerablemente gracias a la voluntad de las autoridades educacionales para avanzar en la implementación de la política de integración escolar. (Godoy et al., 2004)

En el año 2007 nace la Ley de subvención N° 20.201, que es dictada con el fin de mejorar la calidad de la educación. Se enfoca en modificar el decreto con fuerza de ley N° 2 del año 1998 y otros documentos legales que se refieren a la subvención que reciben las escuelas especiales y los establecimientos educacionales con Proyecto de Integración Escolar. Esta ley define y amplía el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), antes planteado por el decreto 02/98, esto es, además de los estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad y Trastornos Específicos del Lenguaje, incluye a los estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje, Trastorno de Déficit Atencional y Rango Intelectual Límite, entregando a todos ellos cobertura y subvención mediante los Proyectos de Integración Escolar. Esta ley, cobra gran relevancia, puesto que por primera vez los estudiantes con NEE no asociadas a una discapacidad pueden percibir financiamiento del estado, y por lo tanto, los estudiantes que se integran en los Grupos Diferenciales mediante el Decreto 291, pueden ingresar a los Proyectos de Integración Escolar bajo esta nueva ley.

El requisito principal para acceder a la subvención de educación especial establecida en la Ley N° 20.201 es el diagnóstico, proceso que es reglamentado mediante el Decreto N° 170. Este decreto, puesto en marcha de manera experimental el año 2011, incluye una serie de elementos que replantean el funcionamiento de los Proyectos de Integración, además del rol de los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, quienes en adelante, podrán desempeñar su labor perteneciendo a los equipos de Proyecto de Integración Escolar, puesto que los estudiantes a quienes apoyan educativamente comienzan a ingresar a dichos proyectos y ser beneficiados con subvención. Este rol, bien definido anteriormente por el decreto N° 291, para los Grupos Diferenciales, deberá adaptarse a los funcionamientos propios de los Proyectos de Integración y a los cambios que además se incluyen en ellos con el Decreto N° 170.

Esta normativa, puesta en marcha a nivel nacional de manera oficial el año 2012, trae consigo una serie de interrogantes respecto del modo en que ha sido implementada y su funcionamiento, teniendo presente que los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje se incluyen en los Proyectos de Integración Escolar, lo que sin dudas trae modificaciones en su funcionamiento y en el rol de estos profesionales, y un desconocimiento en relación a dichos aspectos. Con esto, surge la necesidad de conocer cómo se ha desarrollado la implementación del Decreto N° 170, cuáles han sido las apreciaciones de los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje y develar lo que sucede realmente en las escuelas municipales y particulares subvencionadas con la llegada de este decreto.

A partir de esta problemática, surgen preguntas que se configuran como guías del proceso investigativo:

- ¿Cómo se ha desarrollado la implementación del Decreto N° 170 en el ámbito de las Educadores Diferenciales especialista en Problemas de Aprendizaje, en establecimientos municipales y particulares subvencionados en comunas de la Región Metropolitana?
- ¿Cuáles son los aspectos de mayor relevancia del Decreto N° 170 que involucra las prácticas del Educador Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje y a sus estudiantes?
- ¿Cuál es el rol que desempeña el Educador Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje en una escuela regular con Proyecto de Integración, en el marco del Decreto N° 170?
- ¿Cuál es la valoración que tienen los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, respecto del Decreto N° 170 y las tareas que le corresponden?

- ¿Existe relación entre lo establecido en el Decreto N° 170 y lo que ocurre en la práctica, referido a las tareas o acciones que realiza el Educador Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje en su actividad cotidiana?
- ¿De qué manera se puede mejorar la implementación del decreto N° 170?

2.2.1 Relevancia.

La problemática se configura como un asunto relevante de investigar, puesto que, en primer lugar es un tema sobre el cual no hay investigaciones realizadas. El Decreto N° 170 es un documento reciente y por lo mismo, se desconocen todas las aristas de su funcionamiento tras su puesta en marcha.

Este documento, al ampliar la definición de NEE e incluir dentro de los Proyectos de Integración a los estudiantes que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje, Déficit Atencional y estudiantes con Rango Intelectual Límite, antes apoyados en Grupos Diferenciales, implica que los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje se incorporen a los equipos de los Proyectos de Integración Escolar y por lo tanto, el rol de dichos profesionales desempeñado hasta antes de la implementación de Decreto N° 170, puede verse modificado. Con esto, se pone en controversia las competencias desarrolladas durante la formación profesional inicial y la experiencia adquirida en los años de desempeño laboral.

Todo lo anterior, transforma los resultados de la presente investigación en un asunto de interés, tanto para los educadores diferenciales especialistas en problemas de aprendizaje que se encuentran próximos a insertarse en el mundo laboral, así como para los que ya tienen trayectoria y experiencia en este ámbito.

2.3 Objetivos:

A. Objetivo General.

- Comprender cómo se ha desarrollado la implementación del decreto N° 170 en el ámbito de las Educadoras Diferenciales especialista en Problemas de Aprendizaje, en establecimientos municipales y particulares subvencionados en comunas de la Región Metropolitana.

B. Objetivos Específicos.

- Identificar aquellos aspectos de mayor relevancia del Decreto N° 170 que involucra las prácticas del Educador Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje y a sus estudiantes.
- Identificar el rol que desempeña el Educador Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje en una escuela regular con Proyecto de Integración, en el marco del Decreto N° 170.
- Conocer la valoración que tienen los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, respecto del Decreto N° 170 y las tareas que le corresponden.
- Establecer relaciones entre lo señalado en el Decreto N° 170, y las tareas o acciones que implementa el Educador Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje en su actividad cotidiana.
- Realizar sugerencias para la mejor implementación del Decreto N° 170.

III. MARCO TEÓRICO.

3.1 Antecedentes de la Educación Especial a nivel Internacional.

La educación especial ha tenido cambios desde su primera aparición en la historia hasta nuestros días, situación que ha surgido debido a que la concepción que se tiene acerca de las personas con algún tipo de discapacidad también ha ido evolucionando con el paso del tiempo. Según Palacios A. (2008), la visión de la discapacidad, hasta tiempos no muy lejanos, partía desde una mirada caritativa que no comprendía la complejidad social del fenómeno. Esto, como resultado de una historia de persecución, exclusión, y menosprecio a la que las personas con discapacidad se vieron sometidas desde los tiempos más antiguos.

Es así, que desde la Antigüedad Clásica, tanto en la sociedad griega como la romana, se consideraba innecesario el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas con discapacidad, es por ello que, basándose tanto en motivos religiosos, en donde se creía que éstos eran un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona o una advertencia de los dioses acerca de que se avecinaba una catástrofe, como por un tema práctico, ya que criar a tales niños era económicamente pesado e improductivo, se buscó solucionar lo que ellos consideraban un problema, a través de la aplicación de políticas eugenésicas, es decir, el infanticidio. (Palacios, 2008).

A diferencia de la sociedad antigua, en la que las personas con discapacidad eran eliminadas, en la Edad Media, la necesidad de mano de obra, la alta tasa de mortalidad y los valores cristianos que inculcaron el respeto hacia la vida de cualquier ser humano, determinaron finalmente que no se practicara el infanticidio y se recomendó dejar en las Iglesias a los hijos no deseados. La Iglesia, sólo prestaba una ayuda elemental, por lo que muchos de estos niños morían o en caso de sobrevivir, pasaron a ocupar el sitio de los marginados, es decir, se encontraban incluidos dentro del grupo de pobres y mendigos. (Palacios, 2008).

Durante la Inquisición se produjo un cambio sustancial, las personas con discapacidad y/o enfermedades mentales pasaron a ser consideradas hijas del pecado y obra del demonio. (Palacios, 2008).

Posteriormente, surge un enfoque “rehabilitador”, en donde ya no se habla de dios o del diablo, sino que se alude a la diversidad funcional en términos de salud. Por otra parte, ya no se considera que las personas con discapacidad sean inútiles, sino que se cree que en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas, podrían presentarse como provechosas socialmente. De igual manera surge la práctica de la institucionalización, es decir, la de internar en instituciones a personas con discapacidad intelectual, enfermedades mentales, etc., alegándose que era una medida idónea por el bien de la propia persona y para la sociedad, para que no continuara siendo una carga. (Palacios, 2008).

Surge posteriormente un modelo social, a finales de la década de los 60, en donde se afirma que el origen de la discapacidad no tiene que ver ni con una causa religiosa ni científica, sino que preponderantemente social. Por otra parte, el problema no radica en las limitaciones de los individuos con alguna discapacidad, sino que por las limitaciones de la propia sociedad que no ha sido capaz de prestar servicios apropiados, ni ha considerado en su organización las necesidades de las personas discapacitadas. Igualmente se los considera como un aporte a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas que no presentan una discapacidad. Por lo tanto, se sostiene que el aporte que ellos hagan tiene estrecha relación con la inclusión y la aceptación de sus diferencias. Es decir, lo importante es rescatar sus capacidades en vez de acentuar sus incapacidades. (Palacios, 2008).

En concordancia con lo anterior, es que el 10 de diciembre de 1948 fue aprobada y proclamada la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el cual recoge los derechos humanos considerados básicos. Se expresa en forma categórica el consenso mundial en torno a la igualdad de oportunidades en educación (Tenorio, 2005). En este

contexto, en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos se señala que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (...)

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Se entiende que la educación es un derecho vinculado al desarrollo pleno de las personas, la educación incide en la calidad de vida de éstas, en las familias y colectividades. Mejora los niveles de ingreso, la salud, la convivencia civilizada, etc. (Naciones Unidas, 2005)

Posteriormente, en la década del 60, como se mencionó con anterioridad, se origina el movimiento de integración escolar de alumnos discapacitados, dentro de un movimiento social que luchaba por los derechos humanos, especialmente de los desfavorecidos (Tenorio, 2005). Se dio paso a grandes cambios relacionados con una nueva conceptualización de las personas con discapacidad. Surgió la idea de que era posible hacerlos partícipes en proyectos sociales y educativos. Se entendió que la discapacidad no es un problema de quién la posee, sino que es un asunto del cual debe hacerse cargo la sociedad en que el individuo se desenvuelve.

Asimismo, aparece el principio de normalización, formulado por N. Bank-Mikkelsen, Director del Servicio Danés para el Retraso Mental, el cual lo plantea como: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”. Posteriormente, en el año 1969, Bengt Nirje, Director Ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, profundizó en este concepto, definiéndolo como: “Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad”. Este principio se extendió por toda Europa hasta los Estados Unidos y Canadá, es aquí donde W. Wolfensberger lo reformula de una forma más didáctica:

Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, 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, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.). (Kaiser, C., 2007)

Por lo tanto, el principio de normalización fue evolucionando de tal manera que ya no sólo se aplicaba a personas con discapacidad intelectual, sino que a cualquier persona con discapacidad. Ya no sólo se trata de un resultado o de poner el acento en los medios, sino que se deben contemplar ambos a la vez. Y, ya no sólo se trata de acciones orientadas a la educación, sino que de principios rectores dirigidos a todo el sistema de vida de la persona con discapacidad, es decir, su entorno cultural, social, relaciones interpersonales e intergrupales que se establecen por el hecho de vivir en sociedad. (Kaiser, C., 2007)

En el año 1978 se publicó el Informe Warnock, elaborado en el Reino Unido por una Comisión de Expertos presidida por Mary Warnock. Este significó una revolución para la educación de la época, ya que se demandaban importantes cambios a favor de las personas con discapacidad (Tenorio, 2005).

En el Informe Warnock se hace uso por primera vez del término Necesidades Educativas Especiales, además, queda claro que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualquiera sea el problema con que se encuentren en sus procesos de desarrollo, la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los niños para que estos puedan alcanzar los fines propuestos. A partir de estos argumentos, se espera que de manera progresiva, no sólo se avance en el desarrollo de la persona en función de su discapacidad, sino que, especialmente, el brindarles apoyos y recursos que deben implementarse en el sistema educativo regular para dar una respuesta educativa adecuada y que favorezca su desarrollo global. (Godoy et al., 2004)

Por lo tanto, se considera como Necesidades Educativas Especiales, en adelante NEE a, lo que Godoy et al. (2004) define como:

Se considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con NEE así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad. (p.9)

Este concepto apareció como alternativa a las denominaciones que anteriormente venían utilizándose, como son las de disminuido, discapacitados o

minusválido, con la finalidad de reconocer la heterogeneidad, en donde se estableciese una educación especial que no estuviese basada en la categorización y segregación. (FONIDE, 2008).

El año 1981 se proclamó como “Año Internacional de los Impedidos” por la Asamblea General de la ONU. Con esto, los países de las Naciones Unidas pusieron en marcha un plan de acción a nivel nacional, regional e internacional, con la finalidad de prestar atención a la igualdad de oportunidades, la rehabilitación y la prevención de las discapacidades. El “Año Internacional de los Impedidos” fomentó una participación e igualdad, reconociendo que todas las personas con discapacidad tienen el derecho a participar de manera plena en la vida y desarrollo de la sociedad a la que pertenecen, a tener igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos y a disfrutar del mejoramiento socio-económico del lugar en que residen. (ONU, s/f).

En diciembre del año 1982, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprueba el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, que tenía como propósito “Promover medidas eficaces para la prevención de la incapacidad, la rehabilitación y la realización de los objetivos de la “participación plena” de los impedidos en la vida social y el desarrollo de la igualdad” (ONU, 1982). Lo cual debía aplicarse en todos los países, independiente de su nivel de desarrollo social y económico. (ONU, 2003).

Posteriormente, en el año 1990 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, en Jomtien, Tailandia. Se reafirmó que la educación es un derecho humano fundamental, que todos deben tener acceso a ésta sin importar sexo o edad. Con esto se buscó garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de niños y niñas, jóvenes y adultos, se satisficieran en todos los países. Se reconoció que la educación contribuye a lograr un mundo más seguro, más próspero y que favorece el desarrollo económico, social y cultural. Se enfatizó en la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, adecuándose a la evolución que se presentaba con el paso del tiempo y procurar fomentar la equidad, haciendo de éste un derecho para todos. (UNESCO, 1994)

En 1993 se dictaron las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, entendiéndose bajo este contexto a la discapacidad como "...una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio" (ONU, 1993).

La finalidad de estas Normas fue garantizar que niñas, niños y adultos con discapacidad, pudieran tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. Que los Estados proveyeran los medios para eliminar o disminuir los obstáculos que deberían sortear y así asegurarles una mejor calidad de vida. (ONU, 1993).

En el año 1994 se celebró en Salamanca, España, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. El principio que rigió el marco de acción de esta Conferencia, es el que las escuelas deben atender a todos los niños, sin importar su condición social ni su nivel de capacidades, ya sean, físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras. Se mantuvo el acento en que todos los niños y niñas tienen el derecho básico a la educación, que los sistemas educativos y programas deben ser diseñados de acuerdo a las características particulares de los estudiantes y considerando sus diferentes necesidades, es decir, deben ser integradores. Se instó a los gobiernos a utilizar adecuadamente los recursos humanos y económicos, y a desarrollar alianzas con las redes de su comunidad para apoyar necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, se enfatizó en la necesidad de garantizar que, en un contexto de constante cambio, la formación de los profesores, tanto inicial como continua, debe estar orientada siempre a atender las Necesidades Educativas Especiales de los niños, sobre todo en aquellas escuelas que los integran. (UNESCO, 1994).

La UNESCO en 1995, realizó la "Declaración de principios sobre la tolerancia", entendiéndose tolerancia como "el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia" (UNESCO, 1995). En su artículo 4, en donde se hace referencia a la Educación,

pone especial énfasis en que el ser educado, es el medio más eficaz para prevenir la intolerancia. Por otra parte, se subrayó la importancia de mejorar la formación docente, los planes de estudio, los contenidos de los materiales pedagógicos con la finalidad de fomentar la tolerancia y los derechos humanos. Lo anterior y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, hizo referencia a una búsqueda de enseñanza para todos, fundamentada en la justicia, la igualdad y la solidaridad.

Los esfuerzos internacionales para explicar y fomentar la igualdad entre todas las personas, su derecho a la participación en todos los ámbitos, incluida la educación y el esfuerzo en integrar a personas con necesidades educativas especiales, fomentaron y exigieron a Chile establecer principios similares, es a partir de ello, que dependiendo de la época de que se trate, es posible observar y describir los distintos procesos, que en ese sentido se fueron viviendo en el país.

3.2 Educación Especial en Chile, nacimiento y evolución.

En Chile, la Educación Especial cuenta con una vasta trayectoria, en el año 1852, se crea en la ciudad de Santiago la primera escuela especial para niñas y niños sordos de Latinoamérica, hecho que marca el inicio de la Educación Especial en el país. Posteriormente, se crea la primera escuela especial para niños con deficiencia mental bajo la Reforma Educacional del año 1928, lo que, a su vez, significó que este tipo de establecimientos pasaran a formar parte del sistema educacional chileno. (Godoy et al., 2004).

Desde los años 1927 hasta la década de los 60, se siguen creando escuelas especiales, pero, al mismo tiempo, comienza el interés de otros profesionales, distintos a los educadores, de atender y solucionar los problemas de aprendizaje de niños con dificultades sensoriales y con deficiencia mental. Por otra parte, en las Escuelas Normales se comienzan a incorporar electivos sobre educación especial con el nombre de “pedagogía terapéutica”, lo que contribuyó a generar mayor conciencia de la necesidad de educar a la población con discapacidad. (Godoy et al., 2004).

Posteriormente, por primera vez, se estableció en el Ministerio de Educación la Jefatura de Educación Especial, lo que permitió dar el primer paso para el ordenamiento y ubicación administrativa de las escuelas especiales y de los profesionales de estas escuelas. (Godoy et al., 2004).

Como se ha descrito con anterioridad, la atención que se daba a las personas con discapacidad, fue básicamente en dar asistencia médica, lo cual se mantuvo hasta la década de los 40. Entre los años 40 y 60 surge una modalidad de atención segregada de la educación común con un enfoque fundamentalmente clínico. Hasta 1975, se atendió a niños con Necesidades Educativas en hospitales infantiles. Estos niños no sólo se diagnosticaban y rehabilitaban, sino que se comenzó a investigar clínicamente acerca de los trastornos específicos del aprendizaje, la disfunción cerebral mínima, la dislexia específica, la epilepsia y el retardo mental. Con posterioridad, los profesores comienzan a formar parte de las reuniones clínicas de los centros hospitalarios, en donde se analizaba y planificaba las acciones terapéuticas que se llevarían a cabo con los niños, por lo que se comienza a consolidar un enfoque “médico- rehabilitador”. (Godoy et al., 2004).

Es en este período que emergen algunos términos para referirse a la educación que recibían las personas con discapacidad, tales como: pedagogía curativa, terapéutica, correctiva, enseñanza especial, etc. (Tenorio, 2007). Este modelo médico se centra en la persona, es decir, la enfermedad está dentro de ella, por lo que se la clasifica según etiología, grado y tipo de déficit, y por lo tanto, se debe corregir el defecto. Tenorio (2007), hace la siguiente referencia:

Sánchez y Torres (2002) señalan algunas características que tiene este modelo educativo:

- Se centra en el sujeto como única causa de sus problemas, siendo estos endógenos o intrínsecos al sujeto.

- No considera causas contextuales como el entorno familiar, social o el centro educativo.
- Es un modelo de intervención individualizado, apoyado médica y psicológicamente.
- Tiene un currículum paralelo al ordinario que destaca sus incompetencias y requiere de un experto para su desarrollo. (p. 26)

En la década de los años 70 es donde se desarrolla con mayor fuerza la Educación Especial en Chile, basándose en el enfoque descrito anteriormente. En esta época el Dr. Luis Bravo Valdivieso, Coordinador del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, hizo entrega al Ministerio de Educación de un documento llamado “El fracaso Escolar Básico y sus Consecuencias en la Educación Salud y Economía”. Frente a esta situación, las autoridades del ministerio de educación, encargaron al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, realizar un Seminario sobre Educación Especial. A partir de esta situación, se generaron conclusiones y orientaciones para mejorar esta rama de la educación, lo que trajo consigo la aprobación por parte del Ministerio de Educación del Decreto exento N° 185, que creó la “Comisión N° 18” con el propósito de realizar un estudio de la problemática de la Educación Especial en el país. Concluido el estudio, se comenzó la creación de proyectos que incluían la elaboración de planes y programas de estudio, creación de grupos diferenciales en las escuelas básicas y liceos, incorporación de un gabinete técnico a las Escuelas Especiales, creación de Centros Psicopedagógicos, creación de escuelas especiales privadas y perfeccionamiento de profesores que atendían grupos diferenciales. (Godoy et al., 2004).

Como se describió anteriormente, es en la época de los 70 que se desarrolla en Chile con mayor fuerza la educación especial basada en un modelo médico, sin embargo, a raíz de esta situación, comienzan a surgir algunas críticas que Tenorio (2007), citando a Sánchez y Torres (2002), resume como:

- Se cuestiona la calidad y los logros educativos alcanzados en las clases homogéneas.
- Se cuestiona la validez de etiquetas médicas y psicológicas como base para la planificación de la educación de las personas etiquetadas, así como su permanencia en el tiempo.
- Se replantean supuestos pedagógicos de la escuela nueva basados en principios de actividad e individualización didáctica en la que tendrían cabida todos los sujetos.
- Se revisan críticamente los supuestos de la psicometría, considerando las modernas teorías de modificabilidad cognitiva (Feurstein).
- Se discuten las categorías de sujetos especiales y se pone en evidencia a la artificialidad de las fronteras.
- El diagnóstico tradicional, centrado en categorías, causas y descripción de los problemas carecen de propuestas de soluciones a éstos.
- Escasos beneficios académicos y sociales. (p. 27)

Sin embargo, al surgir el Principio de Normalización en los años 60, se provoca a nivel mundial un cambio en la concepción de las personas con discapacidad, se pone énfasis en la integración y participación de estas personas en la vida social y ciudadana, lo que en Educación se tradujo en una nueva forma de concebir la enseñanza de las niñas y niños con discapacidad. Se comienza a abandonar el enfoque rehabilitador para centrarse en uno principalmente educativo. Este enfoque implica que los niños con y sin discapacidad pueden educarse juntos con un currículum común, basándose en que la integración mejora las condiciones de aprendizaje tanto de las personas con discapacidad, como de aquellos que nos las poseen. (Godoy et al., 2004).

Por otra parte, la consecuencia del Principio de Normalización fue la del concepto de Integración Social de las personas con discapacidad. La Integración entonces, se define 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” (Godoy et al. 2004, p.9). Por lo tanto, el principio de integración es el derecho que las personas con discapacidad tienen a desarrollarse en la sociedad sin ser blanco de discriminación.

A partir de este nuevo enfoque, en Chile, en la década de los años 80, se comienza a dictar la mayoría de los decretos que aprueban planes y programas de estudio para la Educación Especial y Diferencial. Es así que en el año 1983 comienza a visualizarse un cambio en el enfoque de la Educación Especial, principalmente en la atención de niños con discapacidad visual y motriz. Se comienza a incorporar a la enseñanza regular a los niños que hubieran superado dificultades específicas que no comprometieran su área intelectual. Sin embargo, aunque había una intención por integrar, hubo algunas dificultades, estas son descritas como una desvinculación de la Educación Especial con la Educación Regular, falta de recursos materiales y capacitación insuficiente de docentes. (Godoy et al. 2004).

Durante esta misma época, el Ministerio de Educación, en adelante MINEDUC, fija normas técnicas para mejorar las prácticas docentes en las escuelas especiales, a través de la instauración de capacitación y perfeccionamiento, por ejemplo, por medio del CPEIP a profesores básicos en temáticas de problemas de aprendizaje. También el MINEDUC facilita la atención a las personas con discapacidad a través de equipos multiprofesionales en centros de diagnóstico y se promueve la participación de la familia en programas educativos para niños y jóvenes. (Godoy et al., 2004).

En 1989, se elaboran los nuevos planes y programas de estudio para las diversas discapacidades, los cuales fueron aprobados a principio del año 1990, sin

embargo, estos se enfocan en el déficit y están desvinculados de la escuela común. (Godoy et al., 2004).

En los años 90, se inicia en Chile el proceso de Reforma Educacional, con la finalidad de lograr una educación de calidad y al mismo tiempo, equitativa. Es por ello, que se comienzan a realizar diversas acciones para modernizar el sistema y garantizar una educación de calidad para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos del país. (MINEDUC, 2005).

Tenorio (2007), refiere que la Reforma Educacional en curso en estos años, recogía principios consagrados en la Declaración de Derechos Humanos y en políticas internacionales lo que reportó modificaciones tanto a la educación regular como especial, se especifica que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, ya que todos ellos pueden aprender. Se debe desarrollar una pedagogía centrada en los niños y desarrollar un currículum normalizador. Por otra parte, se determina que el proceso de enseñanza aprendizaje depende de las interacciones que se dan entre los estudiantes y el entorno, en conclusión, los sistemas están al servicio de las personas.

Desde 1990 en adelante, los establecimientos educacionales del país, comenzaron a integrar a estudiantes con discapacidad, situación que se vio favorecida con la promulgación del Decreto Supremo exento 490/90, en donde se establece por primera vez, normas para integrar a estudiantes con discapacidad en establecimientos de educación regular, situación que se configura como una nueva etapa en la educación de ellos. (MINEDUC, 2005).

En el año 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284, la cual se crea para fortalecer la Política de Integración Escolar, que estaba vigente desde 1990 a través del Decreto 490/90 (modificado por el Decreto N° 1 en 1998). Gracias a ello, se impulsa progresivamente la incorporación de estudiantes con discapacidad en escuelas y liceos, lo que posibilita a niños y niñas el acceso al currículum de educación regular, brindándoles apoyos especiales para que progresen en éste. (Godoy et al., 2004).

Debido a la política de integración que el MINEDUC impulsa en estos años a través de leyes y decretos, es que comienzan a tomar cada vez más fuerza las nuevas concepciones de la discapacidad, lo que se traduce en un aumento sistemático de la atención de niños integrados. Pero no sólo el marco legal instaurado contribuyó en los avances en Educación Especial, sino que también las actividades realizadas por el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), entre los años 1992 y 1997, las cuales estaban dirigidas al perfeccionamiento de profesores de enseñanza básica y especial en temáticas significativas, como la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y especialistas, el acceso de estudiantes con discapacidad en el curriculum regular y los apoyos necesarios para el aprendizaje y participación de éstos en igualdad de condiciones que el resto de niños. (Godoy et al., 2004).

Por lo anterior, es posible afirmar que a partir de los años 90 se observa de manera más clara el cambio de paradigma en torno a la discapacidad y las NEE, por lo que la Educación Especial comienza a asumir un nuevo rol (Tenorio, 2007). Cabe mencionar que actualmente en Chile, se consideran las personas con NEE a:

“Aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con NEE así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad” (MINEDUC, 2004).

A partir de este nuevo rol que asume la Educación Especial, es que el sistema educativo posibilita diferentes opciones para que los niños y niñas se eduquen, entre estos se encuentran las escuelas especiales contempladas para diferentes

discapacidades como sensoriales, intelectual, motora, etc., los establecimientos de educación regular instauran Proyectos de Integración Escolar y grupos diferenciales y se generan aulas y escuelas hospitalarias para niños que se encuentren hospitalizados. (Tenorio, 2007).

Durante los últimos años, ha aparecido en el contexto educacional chileno, discursos sobre Inclusión Educativa, a través de políticas públicas y acciones de organismos gubernamentales. En concordancia con ello, es que el año 2010 es creada la Ley 20.422, la cual establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Esta ley quiere asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el goce de sus derechos y eliminando toda forma de discriminación que se base en la discapacidad. En relación con la educación, la ley quiere garantizar el acceso a establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial a todas las personas con discapacidad, brindándoles una educación de calidad a través de los apoyos necesarios, tales como innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales necesarios para hacer efectiva la igualdad de oportunidades. (Ley 20.422, 2010).

A pesar de lo anterior, y del énfasis que el Gobierno chileno, ha hecho en su compromiso de educación para todos y todas, principalmente en lo que se refiere al derecho a una educación de calidad con equidad, sin tomar en consideración las condiciones personales, sociales y culturales que presenten los estudiantes, es posible visualizar que la creación de políticas y acciones educativas se ha focalizado en grupos culturales específicos, por ejemplo, los discapacitados, por lo que es posible afirmar que la integración es una acción de discriminación positiva hacia aquellos grupos que han sido excluidos del sistema de educación regular. Otra situación la conforma el hecho de categorizar a través de diagnósticos, producto de la tradición médica, a quienes, por ejemplo, pueden ingresar a escuelas especiales, aulas de recursos, escuelas regulares, etc. (UNESCO, 2007).

3.3 Atención a las Necesidades Educativas Especiales: Proyectos de Integración y Grupos Diferenciales.

Es en la época de los 90 entonces, que el MINEDUC fomenta que las escuelas integren en sus aulas a estudiantes con algún tipo de discapacidad, como una forma de responder a las exigencias tanto del país, como a la presión de organismos internacionales que conciben el aprendizaje y la discapacidad como un derecho para todos, para ello, como se mencionó anteriormente, son creados los Proyectos de Integración Escolar (PIE). PIE se define como: “una estrategia o medio de que dispone el sistema para llevar a la práctica la incorporación de un niño, niña o joven con discapacidad al sistema educativo regular”. (MINEDUC, 1999).

Los PIE se instauran para responder educativamente a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales. Estas NEE pueden ser derivadas de una discapacidad o puede tratarse de estudiantes con Trastornos específicos del lenguaje (TEL). (Godoy et al. 2004).

Cabe mencionar que la implementación de un PIE es un proceso voluntario que puede ser instaurado por un colegio municipal o particular subvencionado, el requisito primordial es que se cuente con el interés y compromiso de los padres, los profesores, los directivos y sostenedor del establecimiento educacional. (MINEDUC, 1999).

Un PIE se desarrolla para obtener la subvención de la Educación Especial, que permitirá, entre otras cosas, la contratación de personal especializado, la adquisición de materiales, hacer adecuaciones a la infraestructura del establecimiento, capacitar y perfeccionar a sus docentes, etc., con la finalidad de atender las NEE de los estudiantes. (Tenorio, 2007).

Existen varias alternativas para elaborar proyectos de integración escolar, entre ellas se encuentran:

- **Proyectos Comunales de Integración:** en donde diferentes establecimientos educacionales regulares pertenecientes a una misma comuna y dependencia, crean un Proyecto de integración en conjunto.
- **Proyectos de Integración Escolar de establecimientos con diferentes dependencias y sostenedores:** en este caso, se trata de establecimientos educacionales de distintas comunas, que pueden tener igual o distinta dependencia, que se asocian para formular y ejecutar los proyectos de integración.
- **Proyectos de Integración Escolar por establecimiento:** se refiere a un establecimiento de educación regular que decide llevar a cabo un Proyecto de Integración en forma individual. (Godoy et al. 2004).

El proceso de implementación de un PIE consta de algunas fases, las cuales el MINEDUC (1999), las define como:

- **Fase preparatoria:** se difunde en la comunidad educativa lo que es la integración, posteriormente, se pasa a una etapa de sensibilización, dirigida especialmente a los alumnos, sus padres, docentes y directivos, para reflexionar sobre lo que significa la experiencia, cuáles son sus beneficios y los cambios que se tendrán que realizar para compartir el compromiso de lo que esta tarea supone.
- **Fase de capacitación y asesoría técnica en la elaboración del proyecto:** en esta fase se apoya a docentes y encargados del proyecto para que su formulación sea de calidad.
- **Fase de formulación y aprobación del Proyecto de Integración:** esta etapa supone la elaboración del proyecto mismo, siguiendo las orientaciones recibidas previamente y se presenta al Departamento

Provincial de Educación respectivo, una vez revisado y aprobado, se envía a la Secretaría Ministerial para su aprobación final y oficialización.

- **Fase de capacitación de los docentes de aula:** en esta etapa, se realiza apoyo especializado a los docentes de aula que se encuentran a cargo de la ejecución del proyecto.
- **Fase de puesta en marcha y ejecución del proyecto con apoyo especializado.**
- **Fase de seguimiento y evaluación anual de la experiencia:** recopilación de información durante la puesta en marcha de éste, en donde se hacen ajustes y reorientación en caso de ser necesario.

Los establecimientos que participan de un PIE, tienen distintas opciones educativas para integrar a sus estudiantes, las cuales son establecidas en el Decreto N° 1 de 1998, entre las cuales se destacan los grados de participación tanto en aula regular como de recursos, se hace alusión al currículum con el que se educará y los especialistas que lo apoyarán. Estas opciones son:

- **Opción 1:** el estudiante asiste a todas las actividades de aula común y es atendido en aula de recursos de manera complementaria por profesionales especialistas docentes o no docentes.
- **Opción 2:** el estudiante asiste a todas las actividades de aula común, exceptuando en áreas o subsectores en las que necesite mayor apoyo, en este caso, deberá recibir apoyo en aula de recursos.
- **Opción 3:** el estudiante asiste tanto al aula común como de recursos en igual cantidad de tiempo. En el primer caso, comparte con sus compañeros algunos objetivos del currículum común, y en el segundo caso, se adaptan otros objetivos a sus necesidades.

- **Opción 4:** el estudiante asiste solamente al aula de recursos pero se integra con el resto de sus compañeros en recreos, actos y actividades extra programáticas en general. Es decir, esta opción, le permite integrarse de manera física y social. (Godoy et al. 2004).

Aula de recursos es definida por el artículo N° 13 en la Ley N° 19.284, como “sala con espacio suficiente y funcional que contiene la implementación, accesorios y otros recursos necesarios para que el establecimiento satisfaga los requerimientos de los distintos alumnos integrados con necesidades educativas especiales”.

Siguiendo en la línea de apoyos que se brindan a estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular, es que en 1999 se aprueba el Decreto N° 291, el cual reglamenta el funcionamiento de los Grupos Diferenciales en los establecimientos educacionales del país, el que aún se encuentra en vigencia. Este Decreto nace en el marco de la Reforma Educacional, para proponer innovaciones y estrategias que permitirían atender a la diversidad de estudiantes que forman parte de los distintos establecimientos de Educación Regular del país, en donde se comprende que existe una cantidad de estudiantes que presentan NEE no derivados de una discapacidad y que deben tener la posibilidad de trabajar en un entorno que posibilite sus aprendizajes, haciendo adecuaciones de tipo técnico y administrativo que les permitan progresar en el currículum oficial. (Decreto N° 291, 1999).

A través de sus distintos artículos, el Decreto N° 291 indica que los estudiantes con NEE no asociados a discapacidad deben ser atendidos en los establecimientos de acuerdo a sus posibilidades horarias, entendiéndose que aquellos que cuentan con jornada escolar completa lo harán en este tiempo, determinando ellos el momento pertinente. Si la escuela no está adscrita a esta modalidad, los niños pueden ser atendidos en jornada alterna o en su horario habitual de clases. También establece que la atención será recibida por parte de un profesor de educación diferencial. En caso de no poseer el establecimiento un profesional de este tipo, lo puede reemplazar un docente capacitado, el cual

trabajará con los niños de manera directa y también contará con tiempo para realizar actividades no lectivas. Respecto del apoyo del profesor especialista, señala que éste se realizará de manera individual o en pequeños grupos de hasta 5 estudiantes, tanto en el aula de recursos como en el aula común dependiendo de las necesidades de los estudiantes, en un tiempo de 3 horas pedagógicas semanales. (Decreto N° 291, 1999)

Dentro de este decreto, se establece que los objetivos de la atención de estudiantes con NEE no asociados a discapacidad son: entregar un aprendizaje de calidad, realizar un trabajo cooperativo entre profesor diferencial y profesor de aula común, entregar apoyo psicopedagógico en aula de recursos y promover la participación activa de los padres y apoderados en la labor. Para ello, los estudiantes deben acceder al currículo común, por lo que en aula de recursos se hará apoyo específico en aquellas áreas que presenten mayores dificultades. (Decreto N° 291, 1999).

En torno a la implementación y funcionamiento del decreto N° 291, se realizó el año 2008, una investigación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, con el objetivo de determinar si las competencias desarrolladas en la formación inicial docente permiten el desempeño competente de los profesionales de acuerdo a los requerimientos especificados en el documento. (Díaz T., Figueroa A.M. y Tenorio S., 2008).

Algunas conclusiones obtenidas a partir del trabajo realizado indican que el Decreto 291 no se está implementando de acuerdo a lo que exige, debido a que éste presenta imprecisiones referidas a la falta de coordinación para el trabajo colaborativo, falta de coordinación horaria y falta de capacitación para el profesor de aula regular. Es decir, hay falta de vinculación de la política educativa con las problemáticas reales de los centros educativos. (Díaz T. et al., 2008).

Esta normativa, al reglamentar el funcionamiento de los Grupos Diferenciales donde se trabaja con estudiantes que presentan Problemas de Aprendizaje, define el rol de los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje.

Sin embargo, se puede percibir, según las conclusiones arrojadas por la investigación anteriormente mencionada, que este documento es impreciso, y por lo tanto, no se implementan sus normas de manera correspondiente. En relación a esto, el Decreto N° 170, al incluir a los estudiantes que se apoyaban en Grupos Diferenciales en los Proyectos de Integración Escolar y regular su funcionamiento, precisa y aclara todos los aspectos que se consideran ambiguos en el Decreto N° 291.

Las modalidad de atención a los estudiantes con NEE derivadas de una discapacidad, es decir los Proyectos de Integración Escolar, se hacen posibles gracias a las subvenciones establecidas para estos efectos, de esta forma, en el año 1998, se fija el Decreto con fuerza de ley N° 2, de educación, el cual trata de la subvención que hace el Estado a los establecimientos educacionales. Esta subvención se crea con la finalidad de crear, ampliar y mantener establecimientos educacionales de manera que cuenten con una estructura, personal docente, recursos materiales, etc., que permitan proporcionar un ambiente educativo adecuado. Esta subvención está fijada para aquellos establecimientos municipales gratuitos y subvencionados, para estudiantes desde la Educación Parvularia hasta la Educación General Básica de adultos, incluyendo a la Educación Básica General Diferencial (Decreto N°2/98).

Con posterioridad, nace la ley N° 20.201 del 2007, que modifica el DFL N° 2 de 1998, de Educación sobre Subvenciones a Establecimientos Educacionales. Este introduce cambios importantes acerca de la modalidad de educación especial y por ende, del Programa, entre los principales se observan los siguientes:

- Se determinan requisitos o pruebas de diagnóstico de los niños y niñas que podrán ser beneficiados con la subvención escolar especial.
- Se incorporan las NEE Déficit Atencional y Trastorno Específico del Lenguaje y Aprendizaje.

- Se define lo que es un profesional competente en educación especial y las características y requisitos que estos deben tener para realizar un diagnóstico válido y adecuado.
- Se especifica qué actos se conformarán como fraude en relación con el diagnóstico de los alumnos de educación especial referidos a profesores y sostenedor. (Salas, V., Reveco, O., Crino, F., 2008)

Actualmente los establecimientos de educación regular que tienen PIE, se rigen bajo el Decreto N° 170, el cual fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial, el cual es creado en el año 2009 y poniéndose en marcha a finales del año 2010. (MINEDUC, 2009)

Hasta antes del Decreto N° 170, los PIE tuvieron como principal tarea, incluir estudiantes con NEE y generar las condiciones educacionales para su integración escolar, sin embargo, ahora se pretende también contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación que reciben éstos. Este cambio de mirada, se sustenta en la valoración de las diferencias individuales y en el respeto por la diversidad, es decir, se pretende que, más que integración, exista una mirada más inclusiva de la educación, para que todos los estudiantes alcancen el máximo desarrollo y aprendizaje (MINEDUC, 2010). Por lo tanto, MINEDUC (2010), considera que la instauración de un PIE se presenta como una oportunidad para:

1. Fortalecer los equipos Directivos y técnicos de los establecimientos con la incorporación de otros profesionales, tales como profesores de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos, asistentes sociales, kinesiólogos, intérpretes de lengua de señas chilena, entre otros, mejorando así las condiciones de la escuela para responder a las necesidades educativas de sus estudiantes.

2. Fortalecer las prácticas pedagógicas, aportando recursos materiales y humanos que entreguen apoyos especializados dentro del aula, con horas suficientes para planificar y evaluar la enseñanza, para trabajar colaborativamente en función de dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, asegurando así su progreso en el currículo escolar.

3. Brindar una educación pertinente, relevante y significativa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar como son aquellos que presentan NEE de carácter permanentes y transitorias. (MINEDUC, 2010, p.2)

2.4. Decreto N° 170: Aspectos de mayor relevancia.

Algunas de las disposiciones más importantes que trae consigo el Decreto N° 170, es que se amplían las NEE transitorias, incluyéndose a los Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) o Trastorno Hiperactivo y aquellos estudiantes que en pruebas de coeficiente intelectual tengan un rendimiento en rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

Por otra parte, se hace presente que la incorporación de los estudiantes que presentan NEE en los establecimientos con PIE y en las escuelas especiales, sigue rigiéndose por el Decreto Supremo N°1 de 1998 del Ministerio de Educación, respecto de la integración escolar. Por lo tanto, la evaluación diagnóstica de ingreso de estos estudiantes debe considerar la evaluación de salud, que acredite la NEE, o la evaluación diagnóstica del psicólogo para los estudiantes que presenten discapacidad intelectual. (MINEDUC, 2010).

A través de los distintos artículos del Decreto N° 170, se establecen, los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas y perfil de los profesionales competentes que podrán aplicarlas, con la finalidad de identificar a aquellos

estudiantes con NEE que podrán ser beneficiarios de la subvención para la Educación Especial.

Al respecto, se establecen las definiciones de las NEE tanto permanentes como transitorias, en donde “Las NEE de carácter permanente, se refieren a aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. (Decreto Supremo N° 170 Artículo 2) (MINEDUC, 2010), por otra parte, “Se entiende por NEE de carácter transitorio, aquellas no permanentes que pueden presentar los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización.” (Decreto Supremo N° 170 Artículo 2) (MINEDUC, 2010). Igualmente, se hace referencia como requisito, la inscripción de los profesionales para evaluar y diagnosticar, en el Registro de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico.

En las Orientaciones para la Implementación del Decreto 170, realizada por MINEDUC, establece que éste tiene un enfoque Inclusivo, por lo que pretende privilegiar la creación de condiciones en los establecimientos educacionales, principalmente en el aula regular. Quiere responder a las necesidades educativas de los estudiantes, respetando sus diferencias individuales, a través de apoyo especializado, enmarcado en los aprendizajes esperados correspondientes a su curso o nivel educativo. Para ello, establece la necesidad de un trabajo colaborativo y planificación previa entre profesor general, profesor de educación especial y otros asistentes de la educación. A través de un buen trabajo colaborativo se espera beneficiar tanto a los estudiantes con NEE como al resto de los estudiantes del curso. MINEDUC (2011), define el trabajo colaborativo como: “es entonces, una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño

laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos” (p.42).

Al ser el Decreto N° 170 un decreto nuevo, no se encontraron antecedentes relevantes en el inicio de la presente investigación, es por ello, que al respecto, surgen distintas interrogantes que dan cuerpo a ésta. Por otra parte, y como se mencionó anteriormente, es posible pensar que al implementarse esta nueva normativa, surjan ciertas reacciones en quienes serán protagonistas de estos cambios, quizás una resistencia a éste. Esta dudas entonces, esta resistencia al cambio, tiene explicaciones posibles, como las que Monereo (2009) describe como factores de índole personal relativas al coste emocional que implica el cambiar unas prácticas que están bajo control, que dan seguridad, para adoptar otras que ponen a los actores del cambio en una posición de vulnerabilidad. También menciona el compromiso profesional, que se vería afectado por la poca participación y poder de decisión que tienen, por ejemplo, en las reformas educativas. Por último, menciona que el profesor, no es un actor aislado, sino que se haya inserto en un contexto y que éstos se influyen unos a otros, por lo que muchas veces se tiende a ver al profesor como un mero transmisor de materias educativas, provocando una dificultad en la construcción de una cultura colaborativa que permita compartir objetivos similares.

Serafín Antúnez, citado por Joaquín Paredes Labra (2001), dice que el centro educativo es la unidad de cambio, que para que este cambio ocurra, es necesaria la existencia de personas que estén comprometidas con el mismo, y a la vez, que éstos agentes necesitan autonomía y poder, que es necesario un motor interno en ellos que dinamice los procesos. Por otra parte agrega, que el cambio depende más de iniciativas, el trabajo de profesores y de la dirección de la escuela que de la normativa misma y que es probable que el establecimiento mejore si es capaz de aprender de sí mismo. Igualmente, hace referencia a Fink y Stoll (1998), en donde explica que el entendimiento de los cambios y la actuación ante estos, tienen relación con el grado de compromiso de los miembros del establecimiento educativo con un trabajo en común, en donde hay valores, normas y orientaciones

que van en una dirección y que su funcionamiento al ser colaborativo, incrementa la interdependencia de sus miembros.

Siguiendo esta lógica, los cambios que trae consigo la implementación de una nueva normativa, como lo es el Decreto N° 170, depende en gran medida del compromiso que asumen los miembros de la institución escolar, involucrando a toda la comunidad educativa.

Por todo lo anterior, se asume que en la medida que la normativa se lleve a cabo, se comenzará a vislumbrar cuáles son las reacciones, opiniones y sentimientos que se desprenden desde los actores, cuál es el rol que está desarrollando la profesora especialista en Problemas de Aprendizaje, entendiendo que rol, según Pichón Riviére (s/f), “es un modelo organizado de conducta, relativo a una cierta posición del individuo en una red de interacciones ligado a expectativas propias y de los otros”, lo que llevará a la comprensión del fenómeno y a la posibilidad de llegar a conclusiones y sugerencias para la mejora.

IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1 Paradigma y Enfoque.

La presente investigación se adscribe a un paradigma cualitativo, el cual “Se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Maykut y Morehouse 1994, en: Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003, p. 199). De esta forma es el investigador quien forja una interacción directa con los participantes o informantes del caso.

Las características principales de la investigación cualitativa, de acuerdo a lo que plantea Latorre et al. (2003), es que ésta se caracteriza por ser holística, es decir, estudia la realidad desde la globalidad, no de forma segmentada ni seleccionada en variables. Es inductiva, puesto que se construyen las categorías, patrones e interpretaciones a partir de la información obtenida, generando de esta forma un nuevo conocimiento. Por último, es idiográfica, ya que comprende e interpreta los fenómenos sociales desde la particularidad de los mismos, sin limitarse a generalizar.

De acuerdo a lo expuesto con anterioridad y tal como señala, Sandín (2003) el contexto de investigación cualitativa es real, no existiendo modificación del entorno. Este rasgo esencial de la investigación, se configura como uno de los pilares de este estudio, puesto que, la intriga principal de las investigadoras es extraer los datos de la realidad, tal como suceden, para poder develar y dar a conocer un fenómeno natural puntual. En este caso, se busca saber cómo se ha desarrollado implementación del decreto N° 170 en los establecimientos educacionales con Proyecto de Integración, desde la perspectiva de los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje. Esto, tomando como base sus testimonios en relación con la implementación del

decreto, el trabajo pedagógico que ellos realizan, y la valoración que hacen de todo lo anterior.

Finalmente, como señala Gloria Pérez Serrano (2008), bajo este paradigma y enfoque metodológico se asume que la realidad es dinámica, por lo tanto, las conclusiones que se obtengan tras la realización de la investigación, serán válidas para un momento, actores y lugares determinados, pudiendo eventualmente cambiar en situaciones futuras, donde las condiciones de la realidad y del fenómeno en estudio pudieran ser diferentes.

El enfoque de la investigación es interpretativo, puesto que como señala Sandín, (s/f) “Se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos. Se busca promover la comprensión contextualizada del programa desde los participantes en él y de ese modo fraguar canales directos en la mejora del programa: ¿cómo es experimentado el por los diversos participantes?” Esta investigación cumple con estas características, puesto que se enmarca en diversos contextos, y busca comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes, siempre teniendo en consideración que se enmarcan en la implementación del Decreto N° 170, y cómo cada uno de ellos experimenta esta realidad.

Esta investigación se ha adscrito al estudio de casos, pues como señala Latorre et al. en 1996 (en Sandín, 2003) mediante la realización de éste, se busca analizar y describir la realidad social, representándola de manera pertinente y natural desde un enfoque cualitativo. En la presente investigación, el estudio radica en comprender el desarrollo de la implementación del decreto N° 170 a través del testimonio de las Educadoras Diferenciales, tal cual ha sido en las respectivas escuelas.

Teniendo en consideración las características del estudio de casos se establece, que éste, se adscribe al Estudio de Casos del tipo Descriptivo, puesto que “El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y «densa»

del fenómeno objeto de estudio. Descripción densa es un término tomado de la antropología; significa una descripción completa, literal del incidente o entidad a investigar” (Pérez Serrano, 2008. p.92). En esta investigación, se describe de la manera más rica posible cómo ha sido la implementación del Decreto N°170, en ocho de colegios de la Región Metropolitana.

La modalidad de este estudio de casos, es un estudio instrumental, ya que “el caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría. El caso juega un papel secundario. La finalidad del estudio de casos no radica en la comprensión del caso en sí mismo. El estudio de casos es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios” (Sandín, 2003, p.176)

De acuerdo a lo señalado anteriormente, los casos lo conformaron las Educadoras Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, que trabajan en escuelas regulares donde se implementa el decreto N° 170 ellas se transforman en el medio por el cual se logrará conocer una problemática más amplia, que es el comprender cómo ha sido la implementación del decreto N° 170 en los establecimientos educacionales donde ellas trabajan. Cabe señalar, que ellas, además de ser los casos de este estudio, se configuran como las participantes del mismo, ya que serán ellas quienes entreguen la información a considerar en la investigación.

Por otra parte, la rigurosidad de la investigación está definida por las técnicas que se utilizaron durante el desarrollo de ésta, puesto que cumplen con los criterios y procedimientos propios del rigor científico, los cuales son: credibilidad, consistencia, confirmabilidad y transferencia de los resultados de la investigación.

4.2. Diseño Metodológico.

El diseño del estudio de casos se realizó en tres etapas. Gloria Pérez Serrano (2008) describe tres fases mediante las cuales se realizan estos estudios, fase Preactiva, Fase Interactiva y Fase Posactiva.

Con respecto a primera fase señala “La primera fase es la Preactiva, donde se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que completan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información que se dispone, los criterios de selección de casos, la influencia de los contextos donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que han de necesitar [...]” (Pérez Serrano, 2008. p.97).

Siguiendo con la fase Interactiva, esta misma autora indica que “corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas [...]” (Pérez Serrano, 2008. p.97) Además, en esta fase se analizan las evidencias que se han obtenido.

Finalmente, se realiza la fase Posactiva, que como menciona Pérez Serrano (2008), es donde se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado. Estas críticas reflexivas se incluirán en las conclusiones finales del estudio, que dan respuesta a los objetivos iniciales de la investigación.

Los criterios de selección de los participantes, quienes a la vez se configuraron como los casos de investigación, fueron los siguientes:

- Ser Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje.
- Tener como mínimo dos años de experiencia laboral.
- Trabajar en establecimiento educacional municipal o particular subvencionado con Proyecto de Integración.
- Trabajar con el decreto N° 170.

El escenario que se escoge son Establecimientos Educativos de Dependencia Municipal o Particular Subvencionado dentro de la Región Metropolitana, los cuales fueron seleccionados de acuerdo a las posibilidades de accesibilidad por parte de las investigadoras.

Tabla N° 01: “Criterios de Selección de los Entrevistados”

Casos	Comuna	Dependencia administrativa del establecimiento.	Cargo que ocupa en el establecimiento.	Años de ejercicio docente.
Entrevistada N°1	Nuñoa	Municipal	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	14 años
Entrevistada N°2	La Florida	Municipal	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje	4 años
Entrevistada N°3	Recoleta	Municipal	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	4 años
Entrevistada N°4	Puente Alto	Particular Subvencionado.	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	4 años.
Entrevistada N°5	Quilicura	Particular Subvencionado	Docente Diferencial Especialista en Problemas de	18 años.

			Aprendizaje.	
Entrevistada N°6	Quilicura	Particular Subvencionado	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	6 años.
Entrevistada N°7	Maipú	Particular Subvencionado	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	2 años
Entrevistada N°8	Puente Alto	Particular Subvencionado.	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje	2 años
Entrevistada N°9	Macul	Particular Subvencionado.	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	4 años
Entrevistada N°10	Ñuñoa	Municipal	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	7 años

Entrevistada N°11	La Florida	Municipal	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	3 años
Entrevistada N°12	Cerro Navia	Municipal	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	5 años
Entrevistada N°13	Maipú	Particular Subvencionado	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	3 años
Entrevistada N°14	San Joaquín	Municipal	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	2 años
Entrevistada N°15	Puente Alto	Particular Subvencionado	Docente Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.	2 años

4.2.1. Fase Preactiva.

En esta primera fase, se planteó una problemática, se establecieron preguntas de investigación y se definieron objetivos para resolver el problema en cuestión. Posterior a eso se definió la naturaleza de la investigación: Una investigación cualitativa bajo un enfoque interpretativo mediante un estudio de casos de tipo instrumental.

Las leyes relacionadas con la Educación Especial han ido variando en el tiempo, con el fin de reglamentar y asegurar la entrega de una educación de calidad a todos los niños y niñas. El documento más reciente es el Decreto N° 170, el cual fue creado en el año 2009, y puesto en marcha a fines del 2010, fijando las actuales orientaciones y normas del funcionamiento de los Proyectos de Integración. Considerando que es una normativa nueva, recientemente implementada, es que se carece del conocimiento de su puesta en marcha en los establecimientos educacionales del país. El objetivo de investigación, por tanto, busca comprender cómo se ha desarrollado dicha implementación, en el marco de los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje.

En base a esto, se establecieron los criterios para seleccionar los casos y los instrumentos de recolección de información.

4.2.1.1 Instrumentos de Recolección de la Información.

Para la presente investigación, se determinó el uso de dos procedimientos de recolección de información: Selección documental y Entrevista semiestructurada.

Se decide utilizar la Selección Documental, puesto que esto permite comprender en profundidad el decreto N° 170, que es el marco de la presente investigación.

Por su parte, se utiliza la entrevista semiestructurada, puesto que “es característico de estas entrevistas que se traigan a la situación de entrevista

preguntas más o menos abiertas en forma de guía de entrevista. Se espera que el entrevistado responda libremente”. (U. Flick, 2004. p. 106)

4.2.2. Fase Interactiva.

4.2.2.1. Elaboración y validación de los instrumentos.

En esta fase, lo primero que se realizó fue la selección documental, la cual consistió en leer a cabalidad cada apartado del Decreto N° 170, con el fin de diseñar una matriz para su respectivo análisis.

Esta matriz, se elaboró a partir de los títulos y artículos de la normativa, lo que permitió seleccionar y analizar aquellos pertinentes con el objetivo de la investigación.

Tabla N° 02: “Matriz de Análisis Decreto N°170

Título	Contenido	Artículo	Núcleo Temático
División de ejes temáticos. Se extraen los que tienen relación con las Necesidades Educativas Transitorias.	Ejes centrales de los artículos reunidos en el título correspondiente.	Se seleccionan los siguientes Artículos: N°4, N°7, N°8, N°9, N°11, N°13, N°15, N°16 N°20, N°23, N°24, N°25, N°27, N°28, N°29, N°40 N°41, N°45, N°84, N°86, N°87, N°89, N°94 y N°95, relacionados con las Necesidad Educativas Transitorias.	Se extrae la información esencial del artículo en cuestión.

Una vez concluida la matriz de análisis del Decreto N° 170, es diseñada la entrevista semiestructurada, la cual se sometió a juicio de expertos para su validación. Estos expertos correspondieron a dos docentes del Departamento de Educación Diferencial y dos de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Los ejes temáticos de la entrevista son:

Tabla N° 03: “Ejes temáticos para la elaboración y análisis de la entrevista

Categoría	Temáticas	Objetivos
Implementación del Decreto N° 170.	Capacitación previa	Conocer si ha existido alguna capacitación de los profesionales de educación especial y de educación regular, en relación al decreto N° 170 y su funcionamiento. Para esto, se entenderá el término capacitación, como una instancia donde se haya habilitado a los educadores diferenciales para llevar a cabo la implementación efectiva del nuevo decreto.
	Proceso de diagnóstico.	Conocer cómo ha sido el proceso de diagnóstico de los estudiantes con NEE en el establecimiento educacional, una vez implementado el decreto N° 170.
	Aspectos Obstaculizadores y Facilitadores del Decreto N° 170.	Conocer si ha habido algún aspecto específico del decreto N° 170 que ha obstaculizado o facilitado su implementación.
	Aspectos Obstaculizadores y Facilitadores del establecimiento.	Conocer si ha habido algún aspecto particular del establecimiento que ha obstaculizado o facilitado la implementación del decreto N° 170.
	Diferencia en niveles escolares.	Conocer si ha habido alguna diferencia en la manera de implementar el decreto N° 170, en los diferentes niveles de enseñanza.

Trabajo Pedagógico	Trabajo colaborativo.	Describir el trabajo colaborativo que se da con la implementación del decreto N° 170.
	Trabajo antes y después de la implementación del decreto N° 170.	Conocer la labor pedagógica que realizan las educadoras diferenciales en el establecimiento, así como los cambios que hay en dicho trabajo en relación a la labor que se hacía antes de la implementación del Decreto N° 170.
	Distribución del tiempo Pedagógico	Describir la distribución horaria de las profesionales con la implementación del decreto N° 170, tanto entre aula regular y aula de recursos, como en el trabajo colaborativo y personal de los profesionales.
	Planificación.	Conocer la manera de planificar de las profesionales, una vez implementado el decreto N° 170.
	Evaluaciones.	Conocer la manera de evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el trabajo pedagógico. Esto, entendiendo la evaluación como cualquier registro sistemático del proceso o resultados de los aprendizajes que tienen los estudiantes.
Valoración.	Valoración del trabajo pedagógico.	Conocer la valoración que hacen los profesionales del trabajo pedagógico que realizan, una vez implementado el decreto N° 170.
	Valoración del Decreto N° 170	Conocer la valoración que el profesional hace del decreto N° 170, y de todas sus implicancias tras su implementación.
	Sugerencias.	Conocer qué cambios se proponen para la mejora del decreto N° 170 y su implementación.

El guión elaborado a partir de dicha categorización, se detalla en la tabla N° 04.

Tabla N° 04: “Guión Entrevista Semiestructurada”

Guión Entrevista	
Datos del informante	
Nombre:	Edad:
Años de ejercicio profesional:	
Dependencia:	
Comuna:	
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué aspectos del decreto considera relevantes? Ya sean positivos o negativos.2. ¿Cómo es el procedimiento que la escuela utiliza para implementar el decreto?3. ¿Qué ha sido lo más complicado de implementar del decreto?4. ¿Hay alguna diferencia en el proceso de implementación del decreto dependiendo de los niveles escolares que se trabajan?5. ¿Qué le parece que 1º y 2º básicos no se incluyan en el PIE?6. ¿Existió alguna capacitación a los docentes antes de la implementación del decreto? Si la respuesta es sí, ¿en qué consistió?7. ¿Ha habido discusiones sobre el funcionamiento del decreto durante su implementación?8. ¿Qué aspectos del funcionamiento de la escuela considera Ud. que han facilitado la implementación del decreto?9. ¿Qué aspectos del funcionamiento de la escuela considera Ud. que han obstaculizado la implementación del decreto?10. ¿Ha influido el decreto en que exista algún cambio en la forma tradicional del funcionamiento de la escuela? Explique.11. El decreto establece que hay que los profesores deben registrarse para poder evaluar. ¿Le parece?12. ¿Cómo ha sido el proceso de registro en este establecimiento?13. ¿Qué le parece que hayan diferentes profesionales involucrados en el proceso de evaluación de los estudiantes?14. ¿Bajo qué criterios se seleccionan a los estudiantes para ser parte del	

proyecto de integración?

15. ¿Quién determina finalmente qué estudiantes ingresan al proyecto?
16. ¿Qué instrumentos se utilizan para evaluar?
17. ¿Considera que los resultados de las evaluaciones y los diagnósticos se ajustan a las NEE de los estudiantes?
18. ¿Ud. Considera que existen otras NEE que no contempla el decreto?
19. ¿Qué le parece que los estudiantes con problemas de aprendizaje deban tener el diagnóstico de TEA o Déficit Atencional para recibir apoyo pedagógico para estar en el PIE?
20. ¿Considera que dichos diagnósticos realizados por otros profesionales favorecen de alguna manera la orientación para trabajar educativamente con los estudiantes con NEE? Especifique.
21. ¿Qué pasa con los estudiantes que necesitan apoyo pedagógico de un profesor diferencial, pero que sus necesidades no están contempladas dentro del decreto?
22. ¿Existe algún cambio en su trabajo pedagógico, en relación con el trabajo que realizaba con el Decreto N° 291? Explique.
23. ¿Qué sugeriría para, en un futuro mejorar el Decreto N° 170 y su implementación?
24. ¿Qué actividades desempeña en la escuela?
25. ¿Cómo distribuye el tiempo de trabajo?

Referente al aula de recursos:

26. ¿Qué tareas realiza?
27. ¿Cómo planifica?
28. ¿Qué tipo de materiales ocupa?
29. ¿Cómo evalúa?
30. ¿Qué le parece esta modalidad de trabajo?

Referente al aula regular:

31. ¿Cómo es el trabajo que realizada en conjunto con la profesora de aula?
32. ¿Qué tareas realiza?
33. ¿Cómo planifica?

34. ¿Qué tipo de materiales ocupa?
35. ¿Cómo evalúa?
36. ¿Qué le parece entrar a la sala de clases para apoyar a los estudiantes?
37. ¿Cuáles son las ventajas de ambas modalidades de trabajo? (aula regular- aula de recursos)
38. ¿Qué ha facilitado su trabajo pedagógico?
39. ¿Qué ha dificultado su trabajo pedagógico?

4.2.2.2. Análisis de la información.

Una vez que se aplicaron los instrumentos, se procedió a analizar cada uno de ellos. Para esto, se realizó un análisis de selección documental y posteriormente se realizó un análisis cualitativo del contenido. Entendiendo el primero como la búsqueda de documentos pertinentes a la problemática a investigar. En este caso, el Decreto N° 170, el que emana de la Ley N° 20.201 de Subvenciones, y fija las normas para determinar los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Y entendiendo el análisis cualitativo del contenido, como “uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de éste, que va desde productos de medios de comunicación a datos de entrevista” (Flick, 2004, p. 206). Considerando que Flick (2004) plantea que una de las características esenciales del análisis cualitativo de contenido es el uso de categorías, por lo que, los datos recogidos en las entrevistas, se agruparon por temáticas, es decir, según lo que menciona Galeano (2004), se agruparon unidades significativas que dan sentido a los datos, lo cual permite reducirlos, compararlos y relacionarlos. Este tipo de análisis implica estructurar, exponer, extraer la información que permitirá que las conclusiones de la investigación sean fundamentadas y sustentables.

4.2.2.2.1. Análisis de Selección Documental.

Para realizar este análisis, se seleccionó un cuerpo textual, que en este caso, correspondió al decreto N° 170 que emana desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) y es existente previa e independientemente a esta investigación.

En una primera instancia, la información se recopiló por medio del documento oficial, se leyeron los 98 artículos que emanan de esta normativa y luego, y siguiendo a Gloria Pérez Serrano (1998), se seleccionaron y codificaron cada uno de los títulos y artículos que tenían alguna relación y pertinencia con nuestro objetivo de investigación, el que era comprender cómo ha sido la implementación del Decreto N° 170 en el ámbito de las Educadoras Diferenciales especialista en Problemas de Aprendizaje, en establecimientos municipales y particulares subvencionados en comunas de la Región Metropolitana.

Los títulos y artículos que se analizan son los que a continuación se describen.

El **título I referido a la Evaluación Diagnóstica**, establece las normativas y procedimientos generales del proceso de diagnóstico de los estudiantes con NEE que ingresan a los Proyectos de Integración de los establecimientos educacionales para recibir subvención de educación especial diferencial. De este apartado, se extrajeron los siguientes artículos: 4, 7, 8, 9, 11 y 13. El artículo N° 4 plantea que el diagnóstico debe ser de carácter integral e interdisciplinario y debe dar cuenta del grado de déficit, funciones físicas y factores ambientales y/o personales de los estudiantes. El N° 7 señala que el diagnóstico realizado por profesionales competentes se registrará en un formulario único entregado por el MINEDUC, el cual contiene el proceso de evaluación diagnóstica, los antecedentes relevantes del o la estudiante en relación a su familia y entorno y las necesidades de apoyo que necesita. El artículo N° 8 dice que el equipo evaluador podrá determinar el diagnóstico definitivo, una vez recibido el formulario único solicitado a los profesionales de la salud. El N° 9 indica que los resultados de la evaluación deben ser informados de manera formal y comprensible a la familia. El artículo N° 11 menciona que la evaluación deberá incluir evaluaciones

diagnósticas iniciales, procesuales y diagnósticas de egreso. Por su parte, el artículo N° 13 expone que toda la documentación que se reúne en el proceso de evaluación, debe estar siempre disponible en establecimiento para efectos de fiscalización.

El **título II del profesional competente**, establece los profesionales que se consideran competentes para realizar las evaluaciones diagnósticas de los estudiantes con NEE. De este ítem, se consideraron pertinentes los siguientes artículos: 15 y 16. El artículo N° 15 indica que todo profesional deberá estar inscrito en el Sistema de Registro Nacional de Profesionales para la Evaluación y Diagnóstico, para ser considerado como competente para evaluar. El N° 16 insta que para cada NEE se establecen los profesionales que se consideran idóneos para realizar las evaluaciones diagnósticas, en relación a las NEE transitorias, se considera profesionales competentes para evaluar Profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar, además cualquier tipo de evaluación deberá adecuarse a las NEE del estudiante.

Por su parte, el **título III del diagnóstico de los alumnos y las alumnas beneficiarios (as) de la subvención de necesidades educativas especiales (NEE) de carácter transitorio** define cuáles son éstas y establece los instrumentos y procedimientos que deben utilizarse para su diagnóstico. De este apartado se desprenden los artículos: 20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 40,41 y 45. El artículo N° 20 determina que, las NEE transitorias que recibirán subvención, son las siguientes:

- Trastornos específicos de aprendizaje (TEA),
- Trastornos específicos del lenguaje (TEL),
- Trastorno por déficit atencional (TDA), y
- Coeficiente intelectual (CI) límite.

El artículo N° 23 define y caracteriza las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), y considera que estas se asocian al desarrollo psicolingüístico y, que el ámbito neurocognitivo no obedece a un déficit sensorial, motor o intelectual, ni a factores ambientales, problemas de enseñanza o de estimulación, como tampoco a condiciones de vulnerabilidad social o trastorno afectivo. El art. N° 24 señala la clasificación de las dificultades específicas del aprendizaje: de la lectura; de la lecto-escritura y del aprendizaje de las matemáticas. El N° 25 determina que las DEA reciben subvención especial de carácter transitorio a partir del 3er año de educación general básica. El art. N° 27 establece los procedimientos que se deben utilizar para realizar la evaluación diagnóstica integral de los DEA. El N° 28 indica las características de los instrumentos que los profesionales competentes deben escoger para evaluar a las DEA. El art. N° 29 insta los criterios que deben cumplirse para que las características de aprendizaje de los estudiantes correspondan a un diagnóstico de DEA. El N° 40 define el Trastorno de Déficit Atencional (TDA), el Trastorno Hiperactivo o Síndrome de Déficit Atencional y se considera que el TDA tiene su origen en factores neurobiológicos, genéticos y no obedecen a factores socioambientales. Por su parte, el art. N° 41 dice que el TDA se clasificará según lo establecido en el CIE 10 y el DSM IV-R y en sus versiones más recientes, y el N° 45 establece los procedimientos que se deben utilizar para realizar la evaluación diagnóstica integral de los TDA. La cual debe contener la información entregada por el educador especialista, la evaluación realizada por el profesor de aula, por los profesionales de la salud y la información entregada por la familia.

Del **título V del fraccionamiento**, el cual hace mención a la distribución de la subvención recibida se analizaron artículos N° 84, 86, 87 y 89. El art. N° 84 determina que para recibir la subvención de necesidades educativas especiales, debe existir un Programa de Integración que cumpla con lo dispuesto en el decreto supremo N° 1/98 y el decreto N° 170. El N° 86, dice que para aprobar el programa de integración escolar, la totalidad de los recursos financieros adicionales que provee la subvención educación especial diferencial, debe estar destinada a dicho proyecto, cumpliendo con las siguientes condiciones:

a) Contratación de recursos humanos especializados, de acuerdo con las orientaciones que entrega el MINEDUC;

b) Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar;

c) Capacitación y perfeccionamiento sostenido orientado al desarrollo profesional de los docentes de educación regular y especial;

d) Provisión de medios y recursos materiales educativos que faciliten la participación, la autonomía y progreso en los aprendizajes de los estudiantes. (MINEDUC, 2009, Decreto N° 170, pág.23)

El art. N° 87 menciona que si el establecimiento consta con Jornada escolar completa (JEC), los estudiantes recibirán apoyo especializado disponiendo de 10 horas cronológicas semanales, de lo contrario si el establecimiento tiene media jornada, el profesional especializado realiza un apoyo de 7 horas semanales, y el N° 89 determina que el profesional competente debe destinar las horas de trabajo en las siguientes acciones:

a) Ingreso al aula común;

b) Planificación personal y trabajo colaborativo;

c) Trabajo en aula de recursos y el resto de la comunidad educativa.

El apoyo a los estudiantes en el aula regular, no debe ser inferior a 8 horas pedagógicas semanales en establecimientos con JEC diurna y no ser inferior a 6 horas pedagógicas semanales en establecimiento sin JEC diurna.

Finalmente, del **título VI Disposiciones finales**, los artículos pertinentes que se analizaron fueron el N° 94 y 95. El art. N° 94 fija un máximo de 2 estudiantes con NEE permanentes y 5 transitorios para cada curso. En el caso de existir una

variación en cupo de estudiantes, se deberá solicitar una autorización a la Secretaría Ministerial. Por último, el N° 95, establece que las adecuaciones curriculares pertinentes y apoyos especializados, se hacen de acuerdo a las disposiciones del MINEDUC.

En un análisis más profundo, es posible establecer que el decreto en primer lugar, estandariza a nivel nacional el funcionamiento de los Proyectos de Integración en los establecimientos educacionales, con el fin de entregar las subvenciones de educación especial diferencial. En este sentido, se precisa que, todos los proyectos deben tener los mismos parámetros en cuanto a la distribución horaria de sus profesionales, sus procedimientos e instrumentos evaluativos, documentación referente al diagnóstico de los estudiantes, trabajo colaborativo y con la familia, entre otros.

Sin embargo, el documento sólo norma aspectos administrativos de dicho funcionamiento, sin involucrar aspectos metodológicos del trabajo pedagógico, lo que permite que, por un lado, el establecimiento, como organismo autónomo, despliegue las metodologías de trabajo que estime pertinentes a su visión y misión y por otro, los profesionales implementen los métodos de trabajo que consideren adecuados a las NEE de sus estudiantes.

Se retrocede de la etiqueta “Problemas de Aprendizaje” a “Trastornos del aprendizaje”, dando a entender que esto último es, intrínseco al ser humano, ya que depende de una irregularidad neurobiológica por la que el cerebro humano funciona o se estructura de manera diferente. Por el contrario, “Problemas o dificultades de Aprendizaje”, no se remite a orígenes y factores neurocognitivos, ni de salud, sino que a una dificultad que presenta un estudiante al momento de querer asimilar algún nuevo conocimiento. Dificultad que pueda deberse a múltiples factores, tales como, problemas sociales, culturales, afectivos, entre otros. Incluso, el método de enseñanza que se esté utilizando con este educando. Sin embargo, se considera que a pesar de utilizar etiquetas asociadas al paradigma médico clínico, esto no encasilla el trabajo pedagógica que se realiza con el estudiante. Puesto que el fin último es entregar y regular la subvención que

perciben los establecimientos por los estudiantes que presentan dichas necesidades.

Otro aspecto a destacar, es que para calificar como profesional competente para evaluar, éste debe registrarse en el Sistema de Registro Nacional de Profesionales para la Evaluación y Diagnóstico. Ante ello, se considera que este registro otorga relevancia a este proceso, ya que implica el compromiso y la responsabilidad que asume un profesional al evaluar y diagnosticar a un educando, y que por lo mismo, no es cualquiera quien pueda hacerlo.

Este decreto establece, que tanto educador/a diferencial como psicopedagogo/a, poseen las competencias necesarias para evaluar, sin embargo este último no está facultado para trabajar pedagógicamente dentro del aula regular, lo que se considera que es un factor relevante puesto que es el educador diferencial el que posee las competencias necesarias para desenvolverse en un contexto educativo.

También esta normativa involucra a la familia dentro del apoyo a las necesidades de los estudiantes, ya que por una parte demanda información que debe provenir de los miembros del grupo familiar, y por otro, la escuela debe informar constantemente a los apoderados sobre el proceso educativo del alumno, lo que creemos que es óptimo, pues se establece una real vinculación entre los actores más importantes del proceso enseñanza-aprendizaje, estos son, el hogar del educando y la escuela.

Finalmente, hay aspectos que el decreto N° 170 establece con carácter obligatorio, como lo son el trabajo con el estudiante dentro de la sala de clases y el trabajo colaborativo del educador diferencial con otros profesionales. Esto permite por un lado, integrar al estudiante con NEE dentro de la comunidad escolar, en lugar de segregarlo en el aula de recursos, normalizando el concepto de educación especial y por otro lado, respaldando el trabajo colaborativo del educador diferencial con el profesor de aula regular, lo que permite el apoyo

integral a las necesidades del estudiante. No obstante, si este trabajo colaborativo no se da como corresponde, o simplemente no se da, ¿Qué rol desempeña entonces el educador diferencial? Por ejemplo, ¿Qué ocurre si la educadora de educación general básica no entrega a priori a la clase, la planificación al educador diferencial? Frente a esto, el decreto asegura una conciencia profesional sobre el trabajo colaborativo, asumiendo que éste si se dará con éxito. Lo mismo ocurre con la atención en el aula regular que éste debe brindar a los estudiantes que pertenecen al proyecto de integración, ya que de una u otra manera, esta normativa supone que el educador diferencial entrega apoyo sólo a estos estudiantes, pero al interior de la sala de clases, no sólo estos educandos presentan dudas, sino, muchas veces, la totalidad de ellos. Lo que conlleva, a que las NEE y las dificultades que presenten los estudiantes en ciertas áreas y habilidades, se trabajen de manera más lenta, y que por ende, los avances sean más tardíos que al trabajar en el aula de recursos.

Por otra parte, se puede establecer el rol del educador diferencial especialista en problemas de aprendizaje. Éste, corresponde a un profesional que, en primera instancia, debe ser capaz de trabajar con profesionales del área de la salud, como lo son el médico general, neurólogo, psicólogo, fonoaudiólogo, entre otros. Esto implica conocer el lenguaje que utilizan estos profesionales que están involucrados en el proceso diagnóstico y/o que son parte del Programa de Integración, como es el caso del psicólogo y fonoaudiólogo. Además de valorar y validar los aportes que ellos pueden realizar en el apoyo pedagógico de los estudiantes con NEE, buscando un apoyo más integral a las necesidades de los estudiantes, viendo éstas desde diferentes perspectivas.

Asimismo, debe ser capaz de discriminar las NEE más urgentes de apoyar, a partir de las evaluaciones realizadas por todo el equipo multidisciplinario, puesto que el decreto demanda limitar los cupos de estudiantes que ingresan al proyecto.

El límite en la cantidad de estudiantes que reciben subvención por parte del Estado, debe existir y es lógico que así sea, ya que por una parte, el decreto exige justificar mediante una serie de documentos, a partir de las evaluaciones,

diagnósticos y entrevistas, el ingreso de cada uno de los estudiantes y según este criterio, no todos ellos cumplen con dichos parámetros, por ejemplo, los estudiantes que tienen Problemas de Aprendizaje de origen social o contextual.

Por otro lado, también se considera pertinente limitar los cupos, ya que a pesar que el decreto no contempla los orígenes sociales para los Problemas de Aprendizaje, este decreto se asegura que dichos estudiantes reciban el apoyo pedagógico que en realidad necesitan, ya que exige que las Educadoras Especialistas ingresan al aula de clases regular, donde además de apoyar a los estudiantes que pertenecen al PIE, apoyan a estos estudiantes que no fueron cubiertos por el programa.

Por otra parte, en el trabajo pedagógico, el educador diferencial, además debe ser capaz de: Identificar la NEE de cada estudiante, y seleccionar las metodologías apropiadas a esas necesidades, trabajar colaborativamente con los educadores de aula regular, planificando las acciones pedagógicas en conjunto, donde se apoyen las NEE de los estudiantes que pertenecen al PIE, a la vez que se trabaja con todo el grupo curso. Esto implica, que el profesional debe adaptarse al espacio donde debe realizar el apoyo pedagógico, ya sea, trabajar dentro de la sala regular o trabajar en aula de recursos. Este trabajo en ambos espacios, exige que el educador diferencial debe apoyar a los estudiantes tanto en sus habilidades específicas donde presenten dificultades, como vincularlas directamente con los contenidos que trabajan en el aula regular, logrando la nivelación de los aprendizajes de los estudiantes con NEE con el de sus pares. El trabajo que realiza dicho educador en el interior del aula regular, demanda trabajar con las NEE propias de la especialidad Problemas de Aprendizaje, y además otras NEE que corresponden a competencias profesionales de otras especialidades de la Educación Diferencial, por lo que se analiza que debe existir una iniciativa de ampliar los conocimientos constantemente, para lograr apoyar cualquier necesidad educativa especial que puede existir entre los estudiantes.

4.2.2.2. Análisis Entrevistas.

En relación a los objetivos de la investigación es que se considera apropiado, la utilización de la entrevista semiestructurada, como instrumento de recolección de información. Se escoge éste instrumento, porque permite captar y recopilar las experiencias personales de cada entrevistado acerca del Proceso de Implementación del Decreto N ° 170, mediante un guión de preguntas que se adecuan a los intereses del momento, es decir, se tiene la libertad para profundizar en alguna idea que puede ser relevante.

El guión de la entrevista fue realizado con el fin de indagar sobre las temáticas más relevantes que se obtuvieron del análisis documental del Decreto N ° 170. (véase tabla N° 02)

Cabe recordar que el guión de la entrevista fue validado por un grupo de experto, lo que permitió mejorar y optimizar el instrumento.

La matriz de análisis de las entrevistas, tiene como categorías principales la implementación del Decreto N° 170, el trabajo pedagógico y la valoración del decreto. A su vez, la implementación del Decreto N° 170 se subdivide en las siguientes temáticas: Capacitación previa, proceso de diagnóstico, aspectos obstaculizadores y facilitadores del decreto, aspectos obstaculizadores y facilitadores del establecimiento y diferencia en niveles. En cuanto a la categoría de trabajo pedagógico, esta se subdivide en las siguientes temáticas: Trabajo colaborativo, trabajo antes y después de la implementación del decreto, distribución de tiempo, planificación y evaluaciones. Finalmente, la categoría de valoración, se subdivide en las siguientes temáticas: Valoración del trabajo pedagógico, valoración del decreto y sugerencias.

En un primer nivel de análisis, se rescataron las ideas centrales de lo expresado en el discurso oral de las participantes. Esto, mediante la transcripción de las entrevistas y su posterior categorización en la matriz señalada en la Tabla

Nº 03. De este modo, se recogió el núcleo temático de cada respuesta obtenida, y se analizaron de acuerdo a sus objetivos:

Entrevistada Nº 1:

Dependencia administrativa del establecimiento: Municipal.

Comuna: Ñuñoa.

- **Categoría: Implementación del Decreto Nº 170.**

Respecto de la *capacitación previa*, la entrevistada señala que hubo reuniones donde el equipo de integración informó cuales serían los cambios, y se explicó a los profesores de aula cuales eran las NEE que abarcaría el decreto. Por otro lado, se aconsejó a los profesores regulares para respecto del modo de trabajar con los estudiantes con NEE cuando las educadoras diferenciales no estuvieran dentro de la sala. Ella al respecto señala:

“[...] ya se habían sostenido reuniones en donde el año pasado se informaba. Y este año al principio se dieron algunas directrices, se explicó cómo se iba a implementar este proyecto, y a lo largo que se ha implementado el proyecto se han dado las instancias dentro del consejo de profesores en donde nosotras como equipo de integración informamos cuáles son los cambios que se están dando, cuales son las nuevas normativas que propone el decreto, y en forma paralela por así decirlo, hemos dado cierta información, ciertas capacitaciones [...]”

Con lo anterior, se puede señalar que, si bien la entrevistada considera las instancias existentes como una capacitación, lo que en realidad ocurrió son instancias donde se familiarizó el decreto entre el equipo docente del establecimiento, sin embargo no hubo una real habilitación de los profesionales, tanto de educación regular como de Educación Especial, para llevar a cabo una implementación eficiente de la nueva normativa, esto es, informarse sobre los aspectos burocráticos que se deben implementar, conocer y manejar las nuevas terminologías que contempla el decreto,

conocer y manejar los beneficios del trabajo colaborativo y en conjunto entre los profesores de educación regular y especial, etc.

En relación al *proceso de diagnóstico*, ella menciona que:

“un niño tiene que ser evaluado por un médico, ese es el primer piso. El que el médico diagnostique la dificultad que tiene el niño, la necesidad especial que tiene el niño... Eso es lo primero. Una vez que se tiene eso nosotros podemos empezar a evaluar”

Por lo tanto, en este caso lo primero es la evaluación médica, antes de ser evaluado por el equipo de integración del colegio. Agrega que el equipo multidisciplinario del establecimiento otorga gran importancia al proceso de diagnóstico, y que, a pesar de ser un proceso sumamente burocrático, es muy necesario:

“[...] Creo que es súper importante que eso suceda, porque eso da cuenta de un trabajo de un equipo multidisciplinario, cierto, donde el niño debe ser evaluado por un médico, por un especialista, en fin. Y eso, tiene que estar, siempre debería haber sido así [...]”

Con esto, se evidencia la clara importancia que este sistema educativo entrega al aspecto médico en relación a las NEE que presentan los estudiantes. Aunque el establecimiento está dotado de un equipo profesional expertos en la Educación Especial, hay una valoración superior del diagnóstico realizado por los profesionales de la salud.

En cuanto a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del decreto*, la entrevistada señala que algo positivo es que el decreto es más orientado al aspecto administrativo de la implementación del decreto, por lo tanto las orientaciones metodológicas que aplican las educadoras en su trabajo pedagógico pueden ser aquellas que estimen convenientes, o aquel que establece el colegio como organismo autónomo. Señala en relación al decreto:

“[...] es bastante administrativo...en términos técnicos y metodológicos no hay ninguna orientación” y a su parecer, menciona: “Creo que es bueno, en qué sentido, en el sentido de que las directrices técnicas o metodológicas las dicta el colegio, ya que es un organismo autónomo...es decir, en el caso nuestro nosotros estamos trabajando con la metodología que se adopta en el colegio [...].”

Posteriormente agrega:

“[...]creo que es súper bueno que no lo dicte el decreto, y que sea más bien administrativo, ¿Ya? Porque deja esa libertad para que nosotras como profesoras diferenciales podamos entregar un aporte real dentro de la sala [...].”

En este caso, es un facilitador del documento el que, independiente de normar una serie de elementos del funcionamiento de los Proyectos de Integración, éste no delimita las opciones de trabajo metodológico con los estudiantes. Por lo que los profesionales pueden implementar las metodologías que sean más adecuadas en relación a la visión y misión del establecimiento, así como a las necesidades que se detecten en cada grupo de estudiantes en particular. Lo anterior, permite que las profesoras de Educación Especial apliquen sus conocimientos profesionales de la manera que consideren pertinente.

Respecto de los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del establecimiento*, para la implementación del decreto, la entrevistada señala que al principio hubo un rechazo por parte de las profesoras de sala al ingreso de las profesoras diferenciales al aula regular. Sin embargo, con el tiempo toda la comunidad educativa se fue dando cuenta que este cambio era para mejor, tanto para el trabajo de los profesionales como para los estudiantes, lo que facilitó cada vez más la implementación del decreto:

“[...] Es como este rechazo o a que nosotras entremos a la sala en un principio, porque esto no sucede...porque cambia la modalidad, los profesores antes estaban acostumbrados a vernos sacando a los niños, que si bien eso es bueno, pero es distinto, nosotros estamos dentro de la sala con ellos, y eso en algún momento hubo cierto rechazo, pero con el tiempo, como te digo, nos

fuimos dando cuenta...todos, digamos, porque ha sido un proceso para todos, que es lo mejor, porque no sólo ganan los niños, sino que también el profesor [...]”

Por lo tanto, el obstaculizador principal en este caso fue el inicial rechazo que manifestaron los profesores de aula regular, quienes, sin embargo, fueron cambiando de parecer y concientizándose sobre los beneficios que el trabajo en conjunto trae tanto para el trabajo con los estudiantes, como para el trabajo de los mismos docentes.

- **Categoría: Trabajo pedagógico**

En relación al *trabajo colaborativo*, ella declara que planifica y realiza las clases en conjunto con la profesora de aula. Con ella se toman las decisiones clase a clase, decidiendo si se ingresa a implementar nuevas metodologías con los estudiantes o a potenciar la metodología utilizada por la profesora regular. Generalmente, se dividen las actividades de la clase. Señala al respecto:

“[...] Ha sido un cambio fundamental porque esto significa que nosotros tenemos que trabajar en coordinación constante con las profesoras, tenemos que planificar con ellas, tenemos que hacer la clase con ellas [...]”

Lo anterior evidencia que en el caso de la entrevistada N°1, el trabajo colaborativo con los profesores de aula regular, además de ser un aspecto novedoso en el funcionamiento de este equipo en particular, se ha logrado llevar a cabo eficientemente, de manera que se planifican las intervenciones que realizan ambas profesionales dentro de la sala de clases y se toman las decisiones de dicha intervención en conjunto.

Respecto al *trabajo antes y después de la implementación del decreto*, la entrevistada señala que su trabajo consiste principalmente en ingresar a la sala de

clases a trabajar con los estudiantes de tres cursos diferentes, apoyando las asignaturas de lenguaje y matemática:

“[...] Yo trabajo con tres cursos, un segundo, un cuarto y un sexto, en lenguaje y matemática [...].”

Respecto de los cambios que hubo en este trabajo con la implementación del decreto, es que antes en el establecimiento se trabajaba con el decreto N° 291, por lo que las modalidades de trabajo no cambiaron de manera significativa. Al respecto señala:

“Acá, hasta el año pasado se trabajaba en grupo diferencial en donde los niños eran sacados de la sala. Y a partir de este año ya se comienza a implementar el decreto, en donde ya no se trabaja con los niños dentro de la sala de recursos...con los transitorios en este caso, los que atiende yo...Se trabaja dentro de la sala común, no fuera, y en donde tú no solamente vas a ver a los niños que tienen dificultades, sino que además de prestarles atención y ayuda a estos niños, sino que también tú le prestas ayuda a todo el curso [...].”

El gran cambio radicó en que antes de la puesta en marcha del nuevo decreto, el trabajo con los estudiantes se realizaba sólo en aula de recursos y no existía el ingreso a la sala por parte de las educadoras diferenciales y posteriormente, el trabajo se realizaba principalmente en el aula regular, no sólo apoyando a unos pocos estudiantes, si no que a todo el grupo curso. Otro cambio significativo fue el trabajo en coordinación con las profesoras de aula, situación que antes no ocurría:

“[...] ha sido un cambio fundamental porque esto significa que nosotros tenemos que trabajar en coordinación constante con las profesoras [...].”

En relación a la *distribución de tiempo*, todos los horarios se cumplen de acuerdo a lo que establece el decreto N° 170:

“hay un cuadrito donde están designadas las horas que tú tienes de colaboración. Los cursos que tienen jornada escolar completa, tienen 10 horas, de apoyo en aula. De esas 10 horas, hay que hacer una transformación a hora pedagógica y tu sacas la cantidad de horas que estás dentro de la sala, que hay un porcentaje, y otro porcentaje de horas que se va a la colaboración, planificación, coordinación con la profesora de aula...Y otro tiempo donde tú haces trabajo administrativo personal, planificar hacer informes... más bien administrativo. Pero está todo determinado en ese horario”

Respecto de la *planificación*, se planifica siempre en conjunto con las profesoras de aula y las clases o actividades se realizan de acuerdo a los contenidos que la profesora de aula revisa:

“Yo entro a la sala con la profesora, para ello tengo horas de planificación con cada una de ellas, por lo tanto hacemos la clase prácticamente juntas”

En este caso, por tanto, en la planificación se consideran todos los aspectos que se abordarán en conjunto en la clase: contenidos, actividades y adecuaciones en caso que sea necesario, para algún estudiante que lo requiera.

En relación a las *evaluaciones* de los aprendizajes de los estudiantes, ellos son siempre evaluados dentro de la sala junto con sus pares. Las adecuaciones curriculares se hacen cuando son pertinentes y deben estar debidamente justificadas, puesto que no siempre los estudiantes necesitan adecuaciones curriculares, si no que necesitan adecuaciones de contexto, es decir, reiterar explicaciones, reformular actividades, etc.

“[...] los niños son evaluados con sus pares, dentro de la sala no fuera, con una prueba igual a la de los otros...entonces las adecuaciones curriculares tienen que ser justificadas, hay niños que no necesariamente necesitan una adecuación curricular, o una evaluación diferenciada...o una evaluación diferenciada que sólo tiene que ver con darle más tiempo...y eso se puede hacer perfectamente dentro de la sala”

En este aspecto, por lo tanto, la entrevistada señala la importancia del contexto en el que los estudiantes son evaluados, donde muchas veces los profesores de las diversas asignaturas no perciben que la dificultad no radica en el contenido, si no que en el ambiente, modo o tiempo en el que se evalúa a un estudiante. En este caso, la entrevistada debe justificar debidamente las adecuaciones curriculares y en ningún momento evaluar a los estudiantes de manera aislada de sus pares. Por el contrario, se deben intentar siempre hacer adecuaciones contextuales que favorezcan el clima de aprendizaje y la evaluación.

- **Categoría: Valoración.**

Respecto de la *valoración del trabajo pedagógico*, la entrevistada valora de manera positiva el ingreso de la Educadora Diferencial al aula regular, puesto que considera que ha sido una oportunidad para aprender de la experiencia de las profesoras regulares:

“a mí me ha tocado poder aprender de las colegas, de las profesoras jefes o de matemática, cómo ellas se manejan dentro de la sala, porque si bien nosotros recibimos la metodología, en lenguaje, matemática, y podemos movernos súper bien y ser un aporte real, pero también creo que es bueno no perder de vista que nosotros recibimos aporte súper importante desde la experiencia que tiene la colega que está dentro de la sala, y eso no te lo entrega la universidad, no te lo entrega...eso te lo entrega, digamos, esta dinámica, ¿Ya? La convivencia con las colegas.”

En este sentido, la entrevistada aprecia la experiencia que tienen los profesores de asignatura, quienes tienen un manejo del grupo de estudiantes que difícilmente lograrían adquirir las educadoras diferenciales trabajando con grupos reducidos de estudiantes. En este sentido, hay una valoración positiva de aquella experiencia y ese aporte que hacen las profesoras de asignatura.

Por su parte, respecto de la *valoración del decreto*, ella considera que el decreto ha sido un beneficio para todos los agentes de la educación. Esto, puesto que el ingreso a la sala por parte de los educadores diferenciales y que los estudiantes se incluyan en la sala para el apoyo pedagógico, ha permitido normalizar el concepto de NEE y que todos los miembros de la comunidad educativa se acostumbren a apoyar educativamente en todo momento a los estudiantes que presentan más dificultades. Señalando que:

“[...] si bien los niños avanzaban con nosotros en grupo diferencial fuera de la sala, es dentro de la sala donde los niños tienen que rendir, donde son evaluados, donde tienen que interactuar con sus pares. Entonces yo creo que eso es un cambio que mira hacia lo positivo, digamos, hacia la integración propiamente tal [...].”

Por otro lado, se valora de manera positiva el hecho de que el decreto fije normas relacionadas con los componentes administrativos del funcionamiento de los Proyectos de Integración, ya que esto le da la libertad al establecimiento como organismo autónomo de establecer las líneas metodológicas de enseñanza-Aprendizaje que estime conveniente. A su vez, esto permite que las educadoras diferenciales apliquen sus propias metodologías de trabajo:

“Es bastante administrativo...en términos técnicos y metodológicos no hay ninguna orientación...Y eso creo que es bueno, en qué sentido, en el sentido de que las directrices técnicas o metodológicas las dicta el colegio, ya que es un organismo autónomo [...].”

La entrevistada valora de manera positiva la exigencia de diagnósticos médicos, puesto que se considera que un proceso de evaluación y diagnóstico no puede ser tomado a la ligera. Por su parte, el completar una gran cantidad de informes y documentos para llevar a cabo el diagnóstico e ingreso de los estudiantes a los Proyectos de Integración es una labor que se considera como parte del rol de los educadores diferenciales:

“[...] creo que es súper importante que eso suceda, porque eso da cuenta de un trabajo de un equipo multidisciplinario, cierto, donde el niño debe ser evaluado por un médico, por un especialista, en fin. Y eso, tiene que estar, siempre debería haber sido

así...entonces creo que eso es bueno, porque un niño no se puede tomar tan a la ligera la evaluación de un niño, el diagnóstico de un niño [...]"

El hecho de no poder llevar a los estudiantes con NEE transitorias al aula de recursos, es algo que se valora de manera negativa, puesto que resta a los educadores diferenciales la autonomía y profesionalismo de decidir cómo distribuir las horas de sus estudiantes de la manera que estime conveniente:

"[...] a veces me doy cuenta que hay niños que es necesario trabajar ciertas cosas puntuales con ellos fuera, y que a lo mejor no requieren tanto tiempo, sino que son cosas puntuales que a lo mejor tienen buen desarrollo, buen pronóstico, que trabajando un par de sesiones, qué se yo, ejercitándolo, el niño puede salir adelante y puede seguir solo. Siento que eso, ahí le faltaría [...]"

Con lo anterior, se aprecia que en general, hay una valoración positiva del decreto por parte de la entrevistada, donde aspectos como la normalización de los estudiantes con NEE, la libertad metodológica y el diagnóstico médico, se aprecian desde una perspectiva optimista y eficiente. Ella menciona un aspecto que podría mejorar, sin embargo, como lo es el no tener la posibilidad de llevar a los estudiantes a aula de recursos en caso que se considere pertinente, sin embargo, son más las apreciaciones positivas de que se extraen de la normativa.

En relación a las *sugerencias*, la entrevistada menciona que se debiera recibir subvención por todos los estudiantes que las educadoras apoyan dentro de la sala, de manera que podrían obtener más recursos materiales y humanos:

"[...] también es cierto que en el momento en que nosotros entramos a la sala, no sólo vamos a atender a esos cinco niños, sino que vamos a dar atención a todos los niños que están dentro de la sala y que pueden tener dificultades. Por lo tanto, esos niños igual van a recibir la atención. Ahora, lo justo sería que por esos niños también se pudiera recibir una subvención, por lo tanto, pudiéramos contar con más recursos y poder por ejemplo, contar con más especialistas"

También señala que el decreto podría considerar talleres en aula de recursos en horarios extra programáticos, recibiendo subvención para poder adquirir mayores recursos de apoyo especializado:

“[...] Y que además se pudiera implementar un sistema mixto, a lo mejor fuera del horario de clases, para que los niños no perdieran clases, con talleres [...]”

Con lo anterior, se puede extraer que las sugerencias tienen que ver específicamente con las subvenciones de educación. Esto, ya que por un lado se sugiere la subvención por todos los estudiantes que se atienden dentro de la sala, que finalmente resultan ser todos los estudiantes del grupo curso, y en segundo lugar, considerar talleres extra programáticos para hacer apoyo complementario a los estudiantes que presentan NEE.

Entrevistada N° 2:

Dependencia administrativa del establecimiento: Municipal.

Comuna: La Florida.

- **Categoría: Implementación del Decreto N° 170**

En relación a la *capacitación previa*, la entrevistada señala que hubo pequeños cursos de perfeccionamiento el 2010, sin embargo aprendieron sobre el decreto poniéndolo en marcha y completando los documentos correspondientes a las evaluaciones y diagnóstico. Posteriormente, el equipo de integración del colegio realizó una reunión para capacitar a los profesores de aula, en términos de informarle cuáles serían los cambios con la llegada del decreto y explicarles qué significan las diferentes terminologías de las NEE:

“La llegada de decreto primero fue casi sin información. El año pasado recién tuvimos pequeños cursos de perfeccionamiento, sabiendo qué era el decreto...y nosotras a final de año evaluamos e hicimos los informes con el decreto [...]”; “[...] Entonces nosotros tuvimos que hacer una mini capacitación explicando qué era, que son cinco, y

dos, y qué son los permanentes, qué son los transitorios, qué son los limítrofes, qué son los TDA...Eso nosotros lo hicimos en marzo cuando los profesores ingresaron [...]

Con esto, se puede percibir que lo que realmente hubo no fue una capacitación, si no que fue un aprendizaje sobre la marcha, además de reuniones informativas por parte del equipo de integración hacia el profesorado del establecimiento sobre los aspectos generales del decreto y los grandes cambios que éste implicaría para el funcionamiento del sistema escolar.

Respecto del *proceso de diagnóstico*, en el establecimiento de la entrevistada se comenzó con las evaluaciones de los estudiantes en diciembre del 2010, puesto que se asumió que sería un proceso largo y demoroso. En este caso, en primer lugar las educadoras diferenciales evaluaron a los niños, posterior a eso y una vez detectada la necesidad del estudiante, se derivaron al médico enviándoles un escrito para solicitar el diagnóstico del menor en el déficit o trastorno correspondiente para poder ingresarlo al Proyecto de Integración. A pesar de tomar esta iniciativa, lo más complicado en la perspectiva de la entrevistada fue completar el formulario de salud, puesto que derivaban a los estudiantes al médico en diciembre, y llegaban con el diagnóstico en marzo o abril del 2011:

[...] Mira, lo más complicado ha sido los diagnósticos médicos. Eso ha sido súper complejo porque nuestros niños se atienden en el sistema público... No, y van, y tienen hora para dos meses [...]

En este caso, dentro del proceso de diagnóstico, la valoración de salud que hacen los médicos, son el pilar fundamental. Esto, no sólo por la dificultad que significa obtener dichos documentos, si no la fiabilidad de los diagnósticos que realizan los profesionales de los estudiantes en relación a sus características de aprendizaje. Con esto se hace evidente que, a pesar que quienes son profesionales y expertos en los temas relacionados con la Educación Especial son las mismas Educadoras Diferenciales que trabajan en el establecimiento, sigue siendo definitivo el diagnóstico emitido por los profesionales de la salud.

En relación a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del decreto*, la entrevistada señala como principales obstaculizadores la cantidad de formularios que hay que completar para que los estudiantes ingresen al proyecto, puesto que quitaba tiempo de trabajo pedagógico con ellos:

“[...] nosotros el año pasado incursionamos por primera vez con el decreto haciendo estos informes infinitos, como cuatro por niño...cada uno con tres o cuatro hojas...y ahí fue un trabajo pero maratónico porque primero que uno no tenía experiencia en los decretos, y los informes con la información muy repetitiva que perdías mucho tiempo, informes que tenían espacios muy delimitados para escribir [...]”

También se considera como un obstáculo el hecho que haya tantos profesionales involucrados en el proceso de diagnóstico, ya que hace que éste sea lento y desordenado:

“[...] fue súper complicado...en informe intervenían todos los profesionales... Entonces eso también era súper desordenado el trabajo [...]”

En este aspecto, los obstaculizadores se concentran en los aspectos burocráticos del documento, más que en el planteamiento y funcionamiento del Proyecto de Integración. Se considera, por lo tanto, que dichos aspectos se consideran como una pérdida de tiempo más que un aporte real al proyecto.

Por su parte, en lo referido a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del establecimiento*, se considera como facilitador el hecho que en el establecimiento donde trabaja la entrevistada, ya existía un Proyecto de Integración implementado previamente, que tenía un diseño de funcionamiento similar al que plantea el decreto N° 170:

“[...] este programa ya lleva ocho años, entonces es un camino muy recorrido y muy ganado con los profesores... ¿Ya?...aquí nosotras en el colegio somos súper validadas y súper...nosotros somos súper parte de este colegio [...]”

En este sentido, los educadores diferenciales ingresaban a la sala regular a trabajar con los estudiantes antes de la llegada del decreto N° 170, por lo que la disposición de las profesoras de aula siempre ha sido excelente. También se considera como facilitador, el hecho de que existe la flexibilidad por parte de la coordinación para que el equipo de integración modificar los aspectos del decreto que se consideran necesarios de cambiar, manteniendo los registros correspondientes a la legislación para no tener problemas con la fiscalización:

“[...] la coordinadora nos da la posibilidad de nosotras gracias a Dios de poder decir “Sabén qué chiquillas, vean ustedes cómo lo hacen...” Sabiendo qué es lo que yo estoy haciendo, que no está dentro de lo legal del 170 [...]”;

“[...] Entonces en lo legal, tu abres esas carpetas y está todo lo legal de los niños, los papeles impecables, los certificados de nacimiento, de alumno regular, fichas médicas...O sea, si a mí vienen a supervisarme desde lo administrativo, va a estar todo [...]”

Además, la entrevistada menciona que en el establecimiento, el equipo de integración ha sido siempre altamente relevante para el equipo administrativo del colegio, por lo que cualquier necesidad de flexibilizar la legalidad del decreto a petición de las profesionales, ha sido bien recibida.

Con lo anterior, se evidencia que el funcionamiento que plantea el decreto N° 170 es eficiente una vez que el sistema educativo lo adopta como parte natural de la metodología escolar. Ya que como señala la entrevistada, no hay cambios significativos en este caso, puesto que ya existe una trayectoria y una antigüedad que le otorgan al Proyecto de Integración un rol relevante dentro de la propuesta educativa del establecimiento, y donde los cambios que pueden ser más radicales, como ingresar a la sala de clase la mayor parte del tiempo es algo que forma parte del sistema educacional.

- **Categoría: Trabajo Pedagógico.**

En relación al *trabajo colaborativo*, ella señala que se respetan las horas de colaboración establecidas por el decreto, esto es, una hora con el profesor de cada curso, en donde se toman decisiones y se complementan las actividades en conjunto, tanto para los niños de integración como para el resto del curso. La entrevistada menciona que con todos los profesores de aula regular se trabaja en conjunto, planificando, ejecutando la clase y actividades, incluso planificando las adecuaciones curriculares cuando es pertinente:

“[...] la mayoría de los profes hacemos este trabajo como compartido, como tenemos una vez por semana...compartimos el trabajo [...]”

En este caso existe una colaboración eficiente, donde el aporte que hacen las educadoras diferenciales depende en gran medida de las necesidades de los profesores de asignatura:

“[...] eso depende del profesor...porque por ejemplo la profesora del kínder es súper autónoma, es excelente, pero excelente...ella desde marzo los separa en niveles de trabajo...a todos los niños, en niveles de aprendizaje, o sea tu entras a la sala y sabes qué nivel tiene cada niño, entonces...La Mónica es excelente, a mí la Mónica llega y me dice “mira Kathy hice esta adecuación, revísamela”... “Mónica te pasaste, te pasaste”...chao... “Kathy qué te parece si la próxima semana trabajamos el tipo de texto, la tarjeta de cocina” “ya, perfecto” y vemos actividades juntas para todo el curso...En cambio hay otras que no hacen nada independiente, y ahí lo hacemos juntas...”

Esto evidencia un trabajo colaborativo que es un aporte real para el aprendizaje de los estudiantes, puesto que, independiente del dominio que tiene el profesor de asignatura respecto de los contenidos que se revisarán, hay una acomodación constante de las actividades para que sean adecuadas para todos los estudiantes, además del dominio de ambas profesionales de lo que se realizará en las sesiones de clases compartidas. Lo que demuestra una cohesión respecto de lo que se pretende enseñar.

Respecto del *trabajo antes y después de la implementación del decreto*, ella señala que su trabajo consiste en ingresar a la sala de dos cursos a apoyar la labor que realizaba la profesora, donde hay planificación en conjunto previa y se comparten las actividades para su ejecución. De la misma forma realiza adecuaciones curriculares en actividades y evaluaciones para los estudiantes que presentaban alguna NEE. También trabaja con estudiantes en aula de recursos cuando lo considera pertinente. En relación a los cambios en el funcionamiento del proyecto tras la implementación del proyecto, ella menciona que antes de la normativa, las educadoras diferenciales trabajaban exclusivamente con los niños de sus especialidades y con la llegada del decreto ya no hay distinción de necesidades para cada especialista, por lo que las educadoras trabajan con niños con necesidades de muy diversas naturalezas en el mismo grupo de estudiantes. Con esto, la entrevistada considera que las especialidades de las educadoras diferenciales ya no son importantes:

“[...] son necesidades educativas súper distintas...los cuales tienes que tomar todos juntos...Porque antes tomaba a los ocho TEL y eran ocho TEL, a lo más mixtos y expresivos, pero ahí te ibas manejando...pero ahora tengo un TDA, tengo un PA, tengo un limítrofe...entonces es complicado [...]”; “[...]lo que era la especialidad ya no corre...”

Ella mencionó que el Proyecto de Integración antes de la llegada del nuevo decreto era bastante similar al que plantea la normativa, sin embargo menciona que un cambio que hubo en el funcionamiento de éste, puesto que ahora se consideran dentro del proyecto de integración los Déficit Atencional o Dificultades Específicas del Aprendizaje. Otro cambio, es que con el proyecto anterior, el equipo de integración ingresaba a todos los estudiantes que ellas consideraran que presentaban NEE, sin límites de cupo. Con la llegada del decreto N° 170 tuvo que limitar la cantidad de estudiantes por nivel, según lo planteado por la norma.

Otro cambio importante que se señala, es que antes de la llegada del decreto no existían horas de colaboración con los profesores de aula regular, sólo había

conversaciones casuales al pasar. Posterior a eso se fijaron horas de colaboración que mejoraron el trabajo con los estudiantes:

“[...] pero la mayoría de los profes hacemos este trabajo como compartido, como tenemos una vez por semana...compartimos el trabajo...Antes nosotros nos llevábamos toda la pega nosotras, “Ya profesora, aquí está la planificación, hasta luego, adecúame tú y después conversamos” porque no estaban estos tiempos, entonces tu así como en el patio conversabas, en cambio ahora como tenemos una hora podemos darnos, entre comillas, el tiempo para sentarnos a conversar [...]”

Un cambio negativo que hubo según la entrevistada, es que el proyecto previo, incluía terapia ocupacional y psicología para los niños con NEE transitorias según las profesionales lo consideraban pertinente. Tras la llegada del decreto deben de manera ilegal intentar ajustar horas de psicología y terapia ocupacional a dichos estudiantes, dentro de los horarios destinados a estudiantes con NEE permanentes. De la misma forma, con la llegada del decreto, las educadoras diferenciales deben ajustar su distribución horaria entre el aula regular y el aula de recursos, intentando flexibilizar al máximo el horario para poder apoyar todas las necesidades que el equipo de integración detecta:

“[...] los chiquillos transitorios no tienen derecho a psicología y a terapia ocupacional...cuando los chiquillos hiperactivos con déficit atencional, lo que más necesitan es terapia ocupacional ¿Me entiendes? O sea es súper ilógico... Esa es una orden que manda la corporación sí...ya... pero igual, todo se hace por debajo...Entonces ¿Qué hacemos ahí? Nosotros a un permanente que necesita cuatro horas de terapia ocupacional, a ese le damos dos, y le damos uno y uno a dos transitorios...Esa es como la forma que tenemos [...]”;
“[...]Antes eso era libre...nosotras decidíamos cuántas horas de terapia, cuántas psicología y cuántas horas de profesores”

Con lo anterior, se evidencia que en este caso el trabajo de la educadora no varía mucho en relación al rol que ha ejercido siempre, sin embargo, han cambiado los aspectos técnicos del funcionamiento del equipo de integración completo, de cumplimiento de horarios y de formalidades que han beneficiado por un lado el trabajo del equipo docente, como lo es los horarios de colaboración y por otro, han entorpecido el proceso, como lo son la inflexibilidad respecto de la acomodación de dichos horarios en función de las decisiones profesionales.

En relación a la *distribución de tiempo*, la entrevistada trabaja con la distribución horaria que establece el decreto, sin embargo, dependiendo de las NEE de sus estudiantes ella decide de manera interna cuántas horas trabaja con los estudiantes en el aula regular y cuántas en el aula de recursos. Respecto de las horas de colaboración establecidas en el decreto, ella declara que se respetan las horas de trabajo con profesores regulares y de planificación personal. Además, se destinaban 2 horas semanales para reunión del equipo de integración.

En este aspecto, el establecimiento tiene el beneficio de acceder a flexibilizar los horarios de manera ilegal, lo que es positivo en el sentido que es lo que beneficia de manera real a los estudiantes.

Respecto de la *planificación*, como se menciona anteriormente, la entrevistada establece que con todas las profesoras existe una planificación común. Dependiendo del manejo del profesor de aula, la profesional corrige la planificación o se hace en conjunto en espacios de coordinación, sin embargo las planificaciones son siempre revisadas entre ambas profesoras. De la misma forma, dentro de la planificación se determina entre ambas profesionales las adecuaciones curriculares que deben hacerse para los estudiantes con NEE, a la vez que se diseñan actividades para todo el grupo curso.

- **Categoría: Valoración.**

En relación a la *valoración del trabajo pedagógico*, hay una valoración negativa respecto de tener que juntar a los estudiantes con diferentes NEE para cada una de las profesoras especialistas, puesto que las necesidades son muy diferentes, el trabajo de la profesora se hace disperso y los estudiantes se desconcentran con facilidad, entorpece el trabajo.

Por otro lado, hay una valoración positiva del trabajo que se hace dentro de la sala, puesto que se puede ayudar a todos los niños del curso y al profesor. También se valora positivamente la colaboración con los profesores de aula, puesto que resulta altamente eficiente en términos de mejorar las actividades para los estudiantes.

En general, el trabajo pedagógico para esta entrevistada está valorado de manera positiva, puesto que la trayectoria del proyecto de integración permite que el trabajo se realice de manera fluida, sin inconvenientes, independiente de los contratiempos que implique implementar el decreto N° 170.

Respecto de la *valoración del decreto*, hay una valoración positiva respecto del tener que registrarse para poder evaluar, puesto que la entrevistada considera que esto evita que existan evaluaciones irresponsables hechas por profesionales incompetentes; Le otorga la importancia que corresponde al proceso evaluativo y de diagnóstico:

“[...] yo creo que todos los profesionales deberían registrarse, yo creo que es como el colegio médico, ellos tienen todos sus registros, nosotros por qué no, O sea la evaluación es un proceso formal, no es que “oye ya el niño sabes que tiene...no sé...” No, la evaluación tiene que ser un proceso responsable [...]”

De la misma forma, se valora positivamente las horas de colaboración que establece el decreto, ya que antes no había normativa que estableciera estas horas de forma obligada.

También hay una valoración positiva del hecho de incluir los DA y los TEA dentro de las NEE que entran en el proyecto, puesto que antes ningún profesional se hacía cargo de esas NEE:

“Es que, incluir a niños que antes no estaban a mí me parece maravilloso, porque los limítrofes antes eran tierra de nadie, no eran ni del proyecto de integración ni del grupo diferencial...No eran de nada...Los TDA estamos plagados por sala, no se hacía nada con ellos...O sea a mí, el ingreso de nuevos chiquillos al programa me parece increíble[...].”

Sin embargo, aunque se incluyan estas nuevas necesidades en el apoyo que brinda el Proyecto de Integración, hay una valoración negativa del hecho de limitar los cupos de niños por niveles:

“[...] Yo creo que lo bueno fue que asumió muchos niños, pero el ponerle números a esto, también es súper complicado [...].”

Puesto que, la entrevistada señala que en un colegio municipal entran todos los estudiantes, sin ningún tipo de selección previa, lo que implica que existan muchos niños con alguna NEE. De la misma forma, ella señala que un aspecto negativo es la cantidad de informes por niño que exige el decreto, puesto que a su parecer la información es muy repetitiva y extensa, lo que quita tiempo de trabajo con los estudiantes en el año:

“[...] Son muchos informes...y hay información súper repetitiva...Entonces al final no se hace mucho entre el trabajo [...].”

Hay una valoración negativa del hecho de no poder sacar a los niños con NEE transitorias, puesto que se considera que no todos los niños tienen las mismas necesidades y las educadoras son quienes debieran decidir cómo distribuir el trabajo con ellos:

“[...] que los niños con estas necesidades tengan que estar en aula común cuando las necesidades educativas son otras...Eso para mí es una gran desventaja de este sistema, una gran desventaja...porque no avanzan, no avanzan [...].”

Por otro lado, se valora de manera negativa del proceso de diagnóstico médico, puesto que los estudiantes de escuelas municipales se atienden en sistema público, que es lento y atrasa mucho el proceso de implementación del proyecto.

En general, la entrevistada concluye que la implementación de este decreto ha traído más consecuencias negativas que positivas en el establecimiento, ya que antes de éste, ya existía un Proyecto de Integración que se ajustaba pertinentemente a las NEE de sus estudiantes. La entrevistada señala que la nueva normativa burocratizó y entorpeció los procesos y tiempos de funcionamiento del proyecto de la escuela.

En relación a lo anterior, y de acuerdo a los testimonios que se han entregado, la entrevistada menciona algunas *sugerencias* para mejorar el decreto y su implementación. Por ejemplo, que los estudiantes con NEE transitorias pudieran trabajar en aula de recursos, a la vez que los profesionales pudieran decidir cómo distribuyen las horas en aula regular y aula de recursos según lo estimen pertinente a las NEE de sus estudiantes.

Por otro lado, sugiere que en los informes, existan sólo los informes de la especialidad correspondiente a la NEE del estudiante y que sea un informe común o sintético de todos los informes, con los datos más relevantes de cada caso. Esto, para reducir la cantidad de informes y la burocratización del proceso.

Entrevistada N° 3:

Dependencia administrativa del establecimiento: Municipal.

Comuna: Recoleta.

- **Categoría: Implementación del decreto N° 170**

En primer lugar, cabe señalar que la entrevistada ingresó a trabajar al establecimiento educacional en cuestión el segundo semestre del año 2011, por lo que muchos de los procesos de implementación del decreto no los experimentó en el mismo.

En relación a la *capacitación previa*, la entrevistada señala que en el establecimiento, UTP presentó el decreto N° 170 en un power point para que el equipo de integración lo conociera y discutiera punto por punto, luego se trabajó directamente llenando formularios. En ese proceso la entrevistada no estuvo en el colegio, por lo que le enviaron esa información por correo electrónico. Ella, sin embargo, señala que conoció el documento y discutió su contenido en un curso de un Magister que realizó el año 2010 y 2011, además de asistir a un congreso que se dictó sobre el Decreto N° 170 en el primer semestre del año 2011:

“[...] la jefa de UTP nos los mostró un día en un power, como para que lo conociéramos...Y ahí yo tuve que hacer en enero, el formulario único para TEL...Ahí tuve que evaluar a unos chiquititos de 4, 5 años y arrojar, vaciar digamos la información en el formulario de evaluación único...o el de ingreso...el de ingreso parece, sí...y ahí lo conocí, el espacio...ahí lo hice digamos...y además, en el magíster además lo habíamos trabajado, ahí habíamos hablado sobre...a lo que apuntaba en el fondo...la parte más teórica”

Con esto, se aprecia que en el establecimiento no fue capacitación previa lo que hubo, sólo hubo reuniones donde se explicó de manera superficial en qué consistía el Decreto N° 170. Los aspectos burocráticos se fueron aprendiendo

sobre la marcha. En el caso de la entrevistada, ella tuvo capacitaciones de manera externa al establecimiento.

Respecto del *proceso de diagnóstico*, la entrevistada menciona que se utilizaron los instrumentos de diagnóstico establecidos por el decreto. Ella señala que el proceso fue engorroso y lento, puesto que para poder lograr el diagnóstico médico, las educadoras diferenciales tuvieron que ir a las casas de los estudiantes a buscar a sus padres para lograr que los niños fueran al médico. Se trabajó en el proceso de diagnóstico y llenado de formularios hasta el mes de mayo, donde por lo tanto, no había aún trabajo pedagógico con los estudiantes:

“[...] es un buen material, pero, sin embargo, es como, poco factible tal vez, hacerlo a tiempo y lograrlo cien por ciento, entonces lo que yo pienso, o sea si tú me dices qué haría yo por ejemplo, disminuiría que fueran tantos formularios, que fuesen más optativos según la necesidad de los niños [...]”

La entrevistada señala que finalmente en la ley anterior como en la ley actual, el informe al cual se le da mayor importancia es el diagnóstico médico, por lo tanto, es este documento el que finalmente establece qué niño ingresa o no al proyecto:

“[...] Los criterios son los que dice la ley, los diagnósticos médicos definen quién entra y quién no...o sea los aspectos que uno considera no los toman en cuenta, porque por ejemplo si a un niño lo ve un neurólogo y le dice “tiene DA”, o sea déficit atencional, ya listo, entonces queda ¿me entiendes?”

Con lo anterior, se percibe que en este caso, el diagnóstico médico es fundamental en el proceso, no solo por la obligación de obtener dicha información, si no que porque es la valoración que entregan los profesionales de la salud, la que finalmente determina qué estudiante debe ingresar o no al Proyecto de Integración del establecimiento. Esto evidencia que la perspectiva médica es la

que adquiere más valor, al momento de decidir qué estudiante necesita o no apoyos educativos adicionales.

En cuanto a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del decreto*, la entrevistada menciona que, si bien considera que el decreto es un buen material, son muchos formularios que completar por estudiante y poco tiempo para hacerlo, por lo tanto, se pierde mucho tiempo de trabajo pedagógico con los estudiantes: *“[...] es un buen material, pero, sin embargo, es como, poco factible tal vez, hacerlo a tiempo y lograrlo cien por ciento [...]”*

Por otro lado, el Formulario Único de Salud, que es el que contiene el diagnóstico médico, es complicado de obtener puesto que los apoderados no llevan a los estudiantes al médico. Ella señala que este hecho impide el ingreso de estudiantes en las plataformas del ministerio a tiempo, y por lo tanto, retrasan el inicio del trabajo pedagógico:

“[...] El formulario de evaluación médica, ese encuentro que está muy mal pensado, por qué, porque muchos padres no llevan a los niños al médico y en este colegio, para poder elevar el proyecto y para que pudieran andar, las colegas mías que estuvieron antes de que yo llegara tuvieron que ir a las casas, todos los días, ellas no trabajaron con los niños hasta como mayo [...]”

También menciona que muchas veces los médicos no manejan ni conocen el lenguaje de la Educación Especial, por lo tanto no los diagnostican bien y algunos estudiantes quedan fuera del proyecto.

Otro obstaculizador del decreto que señala la entrevistada, son las pocas horas que se destina al trabajo en aula de recursos, puesto que ella considera que en muchos casos es necesario trabajar con los estudiantes en aula de recursos de manera constante, lo que no se puede lograr con las horas que determina el decreto para ello:

“[...] Otro impedimento es, como te decía, que sean tan pocas horas en aula de recursos...porque eso me impide trabajar de forma más personalizada y con apoyos más concretos con los chicos.”

El mayor facilitador, a su parecer, es la autonomía y libertad que tiene el educador diferencial respecto de la metodología a utilizar dentro del aula de recursos, ya que el decreto es más bien administrativo y no establece normas metodológicas de trabajo.

“[...] También otra cosa es la libertad que uno tiene para trabajar en tu plan de trabajo, hay autonomía cuando tú trabajas con tus niños... todo dentro del marco legal siempre, pero lo que tú haces lo que estimes conveniente....o sea el 170 es súper estructurado, pero hay harta libertad en las estrategias de acción y actividades.”

Con lo anterior, se puede analizar que son los aspectos más administrativos y burocráticos del documento los que se configuran como un obstaculizador, donde no se ven afectadas las metodologías de trabajo que pueden realizar las Educadoras Diferenciales con sus estudiantes. Aunque la cantidad de horas que se tienen para trabajar con los alumnos en espacios personalizados e independientes se reducen de manera considerable, éstos siguen siendo espacios donde la Educadora Diferencial toma la decisión del cómo enseñar según las características particulares de sus estudiantes.

En relación a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del establecimiento*, la entrevistada menciona que el mayor obstaculizador del establecimiento es que no se cumplen las horas de colaboración que establece el decreto:

“[...] está contemplado en el 170 tres horas de trabajo colaborativo, y eso para mí es lo más complicado porque en realidad no existe...o sea no existen esas tres horas...y para mí es necesario [...]”.

Lo que tiene como consecuencia que las Educadoras Diferenciales deben alargar sus jornadas y trabajar fuera de los horarios de contrato para poder cumplir con todos sus quehaceres profesionales.

Otro obstaculizador que indica la entrevistada, es que siempre hay resistencia por parte de los profesores de aula regular para hacer adecuaciones curriculares, por lo que no lograron hacerse.

Los mayores facilitadores son la infraestructura y ambiente del colegio que permiten a los profesores trabajar de manera efectiva, disponiendo siempre de un espacio, ya que en este caso, hay tres aulas de recursos y de buenos materiales: “[...] que la infraestructura puede ser, porque por ejemplo, tienen tres aulas de recursos...cosa que yo nunca he visto tanto... Siempre hay una, si es que...acá hay tres salas, una con espejo para trabajar frente al espejo con el fonoaudiólogo, hay harto material...impresionante, o sea mucho material pedagógico así muy bueno, mucho, mucho, entonces eso también facilita porque hay harto [...]”.

Otro facilitador es la buena relación entre colegas, lo que permite que la entrada a la sala sea fácil y con buena disposición por parte de todos los profesores.

Respecto de la *diferencia en niveles*, la entrevistada señala que no hay diferencia en los cursos, puesto que el decreto no hace diferencias. Se trabaja siempre de acuerdo a lo establecido por el documento.

- **Categoría: Trabajo Colaborativo.**

En cuanto al *trabajo colaborativo*, la profesional señala que en relación a la colaboración entre el equipo de integración, se hacen reuniones una vez por semana, donde se discute sobre todos los casos de los estudiantes con los que las Educadoras Diferenciales trabajan y sobre el funcionamiento del equipo de integración:

“[...] nosotros todos los jueves tenemos reunión con el equipo de integración, que somos ocho, cinco educadores diferenciales, dos psicopedagogas y una educadora

básica con mención en problemas del aprendizaje...y nos juntamos y hablamos sobre los casos y hablamos sobre cómo funciona todo [...]"

Sin embargo, declara que no existe trabajo colaborativo con profesores regulares, puesto que no se respetan las horas que determina el decreto para aquello. Señala que sólo existen conversaciones de pasillo, y en los documentos legales quedan registradas como “reuniones informales”:

“[...] para la municipalidad de recoleta tuvimos que decir cuántas veces se había hablado con el profesor, y todos pusimos informal, porque nadie lo había hablado formal, así trabajo colaborativo formal, no, informal, y era eso, conversaciones de pasillo...cuando termina la clase ir a hablar con el profesor o de repente a la hora del almuerzo así tú lo conversas [...]"

Esto es, a su parecer, un gran obstaculizador, puesto que impide que las Educadoras Diferenciales realicen una intervención en el aula regular de con objetivos claros.

En lo anterior se percibe que en este caso, si bien el establecimiento en cuestión respeta la mayoría de las normas del Decreto N° 170 donde se exigen deberes por parte del profesorado del equipo de integración, no hay un cumplimiento por parte de los deberes que le corresponden al equipo administrativo que coordina el Proyecto de Integración, como lo son la elaboración de un horario, tanto para los Educadores Diferenciales, como para los profesores de aula común, que considere los horarios de colaboración establecidos por el decreto.

En relación al *trabajo antes y después del decreto*, la entrevistada señala que le corresponde realizar todas las funciones de evaluación, diagnóstico e intervención correspondientes al decreto. Ella ingresa a la sala de tres cursos y trabaja en aula de recursos. En ambos espacios su trabajo corresponde en un reforzar y nivelar a los estudiantes en relación a las asignaturas y contenidos del aula. Respecto de los cambios en este trabajo con la implementación del decreto, la entrevistada menciona que por ejemplo, antes de la llegada de esta nueva normativa, el trabajo

de los Educadores Diferenciales era más libre en términos de distribución de tiempo entre aula regular y aula de recursos, que se realizaba de acuerdo al criterio de los educadores. Una vez implementado el decreto N° 170, la distribución horaria debe hacerse según lo establecido:

“[...] antes, cuando yo trabajé tres años sin el 170, nosotros nos íbamos adaptando o sea, si yo tenía un curso donde o iba a la sala y en realidad veía que no servía, que no funcionaba, entonces yo sacaba a los niños de la sala y se acababa la cosa...nadie te decía nada ni te salías de ningún margen [...]”

Otro gran cambio, es que la educadora antes elaboraba sus instrumentos de evaluación puesto que ella determinaba qué contenidos iba a trabajar en la clase. Tras la puesta en marcha del decreto nuevo, la educadora trabaja dependiendo de los contenidos que se ven en el aula regular, los que muchas veces no conoce de antemano, lo que tiene como consecuencia que no puede elaborar un instrumento evaluativo previo a la clase.

Con estos testimonios, se puede percibir que dentro de los grandes cambios, se ha visto reducida la capacidad profesional de toma de decisiones de los Educadores Diferenciales. Esto, ya que a pesar de tener libertad metodológica para trabajar pedagógicamente con los estudiantes, no hay autonomía de decidir qué contenido o habilidad se trabajará, en qué tiempos y con qué ritmo. Todos estos aspectos limitan la intervención psicopedagógica que puede realizar el Educador Diferencial, y por lo tanto influye en la efectividad del trabajo que realiza la profesional con los estudiantes.

En cuanto a la *distribución de tiempo*, la entrevistada menciona que ésta se hace exactamente como plantea el decreto. Sin embargo, a nivel interno de la escuela, ella señala que en casos excepcionales, puede modificar las horas con algunos estudiantes que lo necesitan, sin quedar registrado en los documentos legales. Es decir, para efectos de la fiscalización, la distribución de 8 horas en aula común y 2 horas en aula de recursos, se cumple sin excepciones:

“[...] podemos hacer la excepción interna que nadie puede saber, en el fondo en el libro, yo tengo que firmar el libro de clases, y en mi libro yo tengo que poner “aula común”, pero en realidad lo que se hace es aula de recursos.”

Respecto de la *planificación*, la entrevistada señala que con la distribución horaria no hay tiempo para planificar las clases. Se asume por tanto, que si no hay horarios para realizar la colaboración entre la Educadora Diferencial y los profesores de aula común, no existen las instancias para planificar las intervenciones.

En relación a las *evaluaciones*, la entrevistada menciona que no aplica evaluaciones formales, sino que registra en su bitácora los avances y resultados que observa en el trabajo con los estudiantes. Esto, ya que los contenidos del trabajo en aula de recursos dependen de los contenidos que se revisan en el aula regular, contenidos que no conocer antes de ingresar a la sala a hacer la intervención, lo que no le permite elaborar un instrumento evaluativo de antemano: *“[...] para ser bien honesta, no he elaborado ningún instrumento evaluativo específico para evaluar, como lista de cotejo o qué se yo...al final uno hace observación directa y sabe, va evaluando en la marcha...Pero no me he hecho un instrumento tampoco, porque cuando me los llevo a aula de recursos también en los más grandes principalmente voy trabajando según lo que surge urgente, lo que están viendo en la clase”*

La entrevistada menciona, sin embargo, que para ella lo importante es proceso de aprendizaje de los estudiantes, no las evaluaciones finales.

- **Categoría: Valoración.**

En cuanto a la *valoración del trabajo pedagógico*, la entrevistada valora negativamente en primer lugar, que en el establecimiento no se cumplan las horas de colaboración establecidas por el decreto, como se menciona anteriormente. Esto dificulta el trabajo integral con el estudiante. Por otro lado, se valora negativamente la cantidad de horas que se destina a trabajar dentro de la sala, puesto que el trabajo real que realiza la educadora diferencial dentro de la sala finalmente, queda al alero de lo que la profesora de aula regular realice en la sala

de clases. No se logra hacer un trabajo donde la educadora diferencial tome las decisiones respecto de los contenidos y metodologías de trabajo. Por otro lado, al tener pocas horas en aula de recursos, el trabajo en dicho espacio se traduce en un reforzamiento de contenidos escolares, donde no hay tiempo para trabajar habilidades del pensamiento o realizar actividades que potencien habilidades de los estudiantes.

Se valora positivamente el resultado del trabajo en aula de recursos, puesto que aunque sea una cantidad reducida de horas, se aprovecha al máximo el tiempo y hay un trabajo real, libre de distracciones y más personalizado.

También hay una valoración positiva en el ingreso a la sala, puesto que por una parte se normaliza el hecho que hay niños con más problemas para aprender y por otro lado, el apoyo dentro de la sala no sólo se focaliza a los niños que tienen problemas, si no que se apoya a todos los niños dentro de la sala, ya que siempre los estudiantes requieren ayuda para reforzar los contenidos y aprendizajes:

“[...] Las ventajas del aula común es que uno empieza a normalizar esto de los niños con problemas, entre comillas, para los mismos compañeros y los mismos profesores, porque te ven que tu entras a clases, te ven que trabajas con los niños y al final a pesar que tú estás ahí como un apoyo con niños con dificultades, haces que se normalice, se ve como una situación normal y tú al final ayudas a todo el curso entonces los que reciben tu apoyo no son tan diferentes [...]”

Este ingreso, además permite conocer a los estudiantes en el ambiente real donde se insertan, y compartir la perspectiva que tienen los profesores de aula regular de esos niños.

En relación a la *valoración del decreto*, la entrevistada valora de manera positiva el decreto en general. La entrevistada señala que es un buen material, enfocado a las necesidades de los niños y a potenciar sus habilidades. Ella menciona que aunque hay una contradicción teórica en cuanto a la etiqueta que ponen los diagnósticos, esto es un beneficio, puesto que el resultado de aquello es

que los niños que tienen cualquier problema en el aprendizaje, al ser diagnosticado, ingrese al proyecto y reciba apoyo pedagógico. También agrega que el decreto aumenta la cobertura de NEE, puesto que introduce a los Proyectos de Integración necesidades que antes no eran contempladas, como el Déficit Atencional.

Se valora de manera positiva el hecho de tener que registrarse en el sistema nacional de registro para poder evaluar, puesto que se considera que le da más seriedad al proceso evaluativo e impide que haya profesionales incompetentes que se involucren en dichos procesos.

Por otro lado, hay aspectos que ella valora negativamente, por ejemplo menciona que son muchos formularios para el ingreso de los estudiantes al proyecto, lo que se traduce en mucho papeleo innecesario.

Ella menciona que el decreto tiene ciertas características que no son factibles de llevar a cabo en los establecimientos, por ejemplo, la distribución de horas tanto para el trabajo dentro y fuera del aula regular, como los horarios de trabajo colaborativo y personal.

También valora negativamente que en general, el documento es muy esquematizado, lo que limita el trabajo de los profesores y especialistas. Les resta el rol proactivo de los profesionales en su trabajo. Además, el esquema no permite trabajar de forma integral con los estudiantes, ya que la toma de decisiones profesionales se ve limitada.

Se valora negativamente que evalúen tantos profesionales, puesto que se le resta tiempo al trabajo pedagógico con los estudiantes, y los resultados no arrojan la información necesaria para hacer un trabajo real con el niño.

Finalmente, en relación a las *sugerencias*, la entrevistada menciona que se podrían disminuir la cantidad de formularios por estudiante, para hacer un trabajo

más eficiente con los estudiantes. Para esto, sería necesario crear formularios optativos según la necesidad de cada niño, con información más sintética.

Por otro lado, deberían haber más horas para el trabajo colaborativo, para poder dedicar un tiempo diferente a planificar, trabajar con otros profesionales y atender apoderados, dedicando el tiempo necesario a cada una de estas actividades.

Entrevistada N°4

Dependencia Administrativa del Establecimiento: Particular Subvencionado.

Comuna: Puente Alto.

- **Categoría: Implementación del decreto.**

En relación a la *capacitación previa*, la entrevistada señala que se les explicó a los docentes en las reuniones de profesores, en qué consistía el decreto, indicando que:

“...se habló del Decreto 170, se les explicó qué tipo de niñas se iban a atender, se les explicó hasta qué cantidad de niñas se iban a atender, que tenían que tener diagnóstico médico, que se iba a hacer un trabajo colaborativo, que el educador iba a entrar... o sea, sí; se entregó esa información”.

De acuerdo a lo señalado por la entrevistada se concluye que no existió capacitación previa a la implementación del decreto, pues sólo se informó acerca de la nueva normativa sin ahondar más allá.

En lo que respecta al *proceso de diagnóstico* de las estudiantes, la entrevistada indica que en primera instancia la profesora de aula regular, mediante la aplicación de una pauta similar a la del test de Conners, establece o deriva a las estudiantes que presentan alguna dificultad al equipo del proyecto de integración, en donde la educadora especialista o la fonoaudióloga realizan una evaluación dependiendo

de lo que requiere la estudiante. Finalmente, se solicita a los padres el diagnóstico médico que avale la dificultad de la niña para que esta pueda ingresar al proyecto de integración.

En relación a lo anterior, se rescata la participación de: el educador regular, el equipo de integración y el médico, en el proceso de diagnóstico de las estudiantes. Sin embargo, el trabajo en conjunto sólo se vislumbra en los dos primeros actores involucrados, puesto que, considerando lo señalado por la entrevistada:

“...suele pasar que al leer un informe, aparte de ser muy general, el psicólogo o psicóloga se da vueltas en lo mismo y uno nunca logra conocer a ese psicólogo. Ahí sería bueno realizar una conexión acerca de quién la atiende y quién no”.

De esta manera, se desvincula la etapa final de este proceso, en donde el médico debe certificar el diagnóstico del alumno, ya que no existe conexión entre el trabajo realizado por los profesionales del establecimiento educacional y este último.

Siguiendo con los *aspectos obstaculizadores o facilitadores del decreto*, la entrevistada comenta que uno de los aspectos favorables fue la inclusión de la educadora diferencial en el aula común, indicando que:

“... tú puedes ver a la niña cómo se inserta en su medio, cómo trabaja con sus pares, cómo se desenvuelve con sus profesores y cómo le puedes dar tú el apoyo directo a la niña de acuerdo a lo que está viendo dentro de la misma aula; y tener a la vez esa posibilidad de sacarla al aula de recursos y solamente tomar en cuenta las estrategias o desarrollar las habilidades para llegar a esos contenidos que se están viendo en el aula”

La entrevistada, en relación con los *aspectos obstaculizadores y/o facilitadores del establecimiento*, considera positivo la disposición de parte de la dirección del colegio para implementar el proyecto de integración escolar, pues en indica que:

“tener este proyecto de integración en gran magnitud y contratar una profesora por nivel, yo lo encuentro maravilloso, porque en ninguna escuela yo he visto todavía, que hayan implementado el Decreto 170 de esa manera”

Un aspecto obstaculizador es que no existe fiscalización para el uso de las horas de colaboración, pues algunos educadores de aula regular, realizan otras actividades que no competen al proyecto de integración o bien no consideran las adecuaciones que la profesora diferencial le indica, así lo destaca la entrevistada: *“ahora, también hay muchos contras... es como que a ti se te dan facilidades, pero no se te dan, por ejemplo: “entregue estrategias para trabajar”, tú las entregas, pero nunca se ponen en práctica; entonces, claro eso es bueno porque te dan la posibilidad de entregar estrategias, pero ¿cuándo, quién o quienes supervisan que esas estrategias estén colocándose en práctica?”.*

La entrevistada señala que no existió diferencias en la implementación del decreto según los niveles escolares, pues señala que:

“...la modalidad que se tomó una educadora por nivel: o sea, una educadora atiende todos los primeros básicos, otra educadora atiende todos los segundos, otra todos los terceros... y así hasta llegar a octavo”

Las dificultades que surgen tras la implementación del decreto N°170, develan un problema a nivel de coordinación del Equipo de Integración Escolar, puesto que son ellos quienes deben velar por el buen funcionamiento de la implementación de dicho proyecto y cautelar el cumplimiento de cada artículo de este decreto.

- **Categoría: Trabajo Pedagógico**

Con respecto al *trabajo colaborativo*, y considerando el aspecto obstaculizador anterior, la entrevistada señala que en muchas ocasiones no se utiliza el tiempo designado a la colaboración:

“algunos profesores que tienen varios cursos les corresponde más de una hora pedagógica, son dos horas, un bloque completo; pero las profesoras hacen otro trabajo,

porque no hacen adecuaciones curriculares en las planificaciones, en las pruebas yo tampoco he visto adecuaciones curriculares; las tengo que hacer yo...”

Otro aspecto es que los profesores de educación regular son muy recelosos de su trabajo estando acostumbrados a realizar un trabajo de forma individual, ante esto la entrevistada señala que:

“es muy subjetivo cómo tomen esa sugerencia, depende mucho del carácter, de la personalidad del profesor”. “Hay profesores súper positivos que incorporan tus ideas, pero también hay otros que dicen que lo van a considerar, pero eso no pasa; hay otros que de frentón te dicen no, no me acomoda, no puedo trabajar así, las niñas no entienden... tú te topas con todo tipo de personas y debes acomodarte, con tal de sacar adelante a las niñas...”

La entrevistada comenta que el equipo de integración realizó una pauta de evaluación, que fue entregada a los docentes de aula común, para que evaluaran el desempeño del educador diferencial al interior del aula, esta arrojó que los profesores opinaban que no se sentían apoyados al momento de abordar a los apoderados, por lo que el educador diferencial tuvo que ser más autónomo, al momento de agendar citas o reuniones con ellos. También, esta evaluación develó que los profesores de aula no consideraban las sugerencias que realizaban los profesores diferenciales.

De acuerdo a lo anterior se establece que no ha existido un trabajo en conjunto entre el educador diferencial y el profesor de aula regular, esto cobra un mayor sentido si se considera el aspecto obstaculizador mencionado por la entrevistada, en relación al incumplimiento de las horas destinadas al trabajo en conjunto entre el educador diferencial y de aula regular.

Sumado a lo anterior, se establece que la relación laboral que se genera entre ambos profesionales tiene estrecha relación con personalidad del profesor de educación regular.

En relación al *trabajo antes y después de la implementación del decreto*, la entrevistada indica que comenzó a ingresar a la sala común antes de que comenzara a regir el decreto, y que en ese entonces trabajaba con las estudiantes de primero a cuarto básico, un grupo mucho mayor al que trabaja actualmente, por ende señala que:

“es todo más relajado, porque yo atiende sólo a los quintos y no hago nada más. Antes era una visión mucho más macro”

En cuanto al tiempo designado al aula de recursos, la entrevistada trabaja habilidades y estrategias para comprender, reflexionar, atender y entender al otro, para poder tolerarlo, además de trabajar vocabulario.

De la temática anterior, se extrae que el trabajo realizado por la Educadora Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje, previo a la implementación del decreto N°170, abarcaba a un número mayor de estudiantes, por lo mismo la intervención realizada era menos personalizada. Cabe destacar que dicho trabajo se desarrollaba dentro del marco de Grupo Diferencial. Actualmente, al haber mayor cantidad de educadoras diferenciales, el trabajo con los alumnos pertenecientes al proyecto de integración, es más individualizado y el seguimiento los progresos educativos de los estudiantes se sistematizan de mejor manera.

La entrevistada señala que la *distribución del tiempo pedagógico*, se realiza de la siguiente manera: cada educadora diferencial cuenta con 2 horas pedagógicas presenciales en la asignatura de Matemática y 2 horas pedagógicas para la asignatura de Lenguaje, en el aula común, además dispone de 45 minutos para el trabajo en aula de recursos, en relación estos últimos señala:

“...esos 45 minutos igual son transables, porque de pronto tú las puedes sacar en asignaturas donde la profesora es más flexible”

Referente a las adecuaciones de horarios, nuevamente se pone en juego la disposición del profesor de aula regular para flexibilizar el horario de ingreso al

aula común, pues en el Artículo N°89 del Decreto N°170, queda estipulado que las horas de ingreso al aula no deben ser inferiores a 8 horas pedagógicas semanales, en jornada escolar completa, por lo tanto para ajustar el horario allí establecido se deben conjugar una serie de factores entre los cuales el más importante es la disposición del educador regular para facultar la salida de los estudiantes.

En cuanto a la *planificación de* actividades, sólo las efectúa para el aula de recursos, en el aula común revisa la planificación del profesor regular e indica sugerencias. Respecto a sus actividades en aula de recursos la entrevistada indica:

“Las voy planificando de semana a semana, por ejemplo, yo me tengo que adecuar a los contenidos que están viendo en la sala”

Explica que trabaja con los problemas de base de las estudiantes, aquellos que les impiden alcanzar otro aprendizaje convencional más complejo, pero la situación se torna más compleja con las estudiantes cuyo diagnóstico es déficit intelectual, de acuerdo a esto señala:

“...con las niñas de déficit intelectual estoy complicada, porque hemos llegado a la división como reparto, como la acción de repartir y lo hacemos en esquemas, con material concreto y hasta ahí voy súper bien... pero ahora pasé a la operatoria en lo convencional y ha sido súper complicado para ellas. Yo lo he visto en dos clases y aun no siento que lo hayan asimilado, por lo tanto, ahora tengo que buscar otra estrategia para enseñar este aprendizaje convencional”

Según lo expuesto por la entrevistada, se extrae que no realiza planificaciones para el aula regular, sólo para las actividades del aula de recursos, otro aspecto a destacar es su intervención con estudiantes con déficit cognitivo, que no competen a la especialidad de Problemas de Aprendizaje, quedando de manifiesto que la mención del educador diferencial, tras la implementación de este decreto, ya no es tan específica, según este caso.

En relación a las *evaluaciones* efectuadas por la entrevistada, establece que en dicho proceso utiliza una lista de cotejo, con los ítems de Logrado, No Logrado y Por Lograr, esto para el aula de recursos. No obstante, en el aula regular, las evaluaciones sólo se rigen por la observación directa que ella realiza.

- **Categoría: Valoración**

La entrevistada valora positivamente el *trabajo pedagógico*, pues las evaluaciones psicopedagógicas realizadas por el equipo de integración son apropiadas a cada caso, sin embargo, reconoce que las sugerencias realizadas en este, son a nivel general.

Además, valora positivamente el trabajo que se lleva a cabo, tanto en el aula de recursos, como el realizado en aula regular, pues en el primero se trabaja de forma personalizada, con un número reducido de estudiantes, por lo que prestan mayor atención y concentración. En relación a esto afirma:

“es una gran ventaja para ellas tenerlas trabajando de dos, de tres porque ellas se focalizan sólo en ti y tienen tu atención ahí para ellas, entonces ellas son lo más felices que hay”.

Y por otra parte, admite que:

“en el aula regular, a mí lo que me gusta, es verlas a ellas cómo se insertan, porque no es la misma realidad tener tres o cuatro, porque claro, se portan bien contigo, pero tú las ves arriba y es otra realidad...”

De acuerdo esto, la entrevistada indica que al ver al estudiante desenvolviéndose en su contexto, puede realizar sugerencias pedagógicas al profesor de aula en relación al comportamiento del alumno, pues le indica:

“dónde sentarla o cómo hablarle...”

La entrevistada valora positivamente el trabajo pedagógico realizado por el equipo de integración, sin embargo no realiza valoraciones respecto al desempeño de los docentes de aula regular, quedando de manifiesto nuevamente la desconexión profesional que allí se gesta.

La entrevistada *valora positivamente el decreto*, porque, como se mencionó anteriormente, la educadora diferencial puede trabajar con el estudiante en su contexto y ver los factores que están interfiriendo en su proceso de aprendizaje, asimismo está de acuerdo con el diagnóstico que realizan los diferentes profesionales, puesto que se evalúa al estudiante de manera integral, ya que según la entrevistada:

“tú, como educadora diferencial, no lo ves todo, no abarcas todas las áreas del niño; entonces tener un equipo donde evalúen tanto su salud... físicamente, psicológicamente, neurológicamente y pedagógicamente desde este otro punto de vista, lo encuentro magnífico”

Sin embargo enfatiza que hay que ser cautelosos con dichos médicos, pues en ocasiones sus diagnósticos médicos no especifican la dificultad del estudiante, esto puede manifestarse en la siguiente afirmación:

“Yo tengo una niña en quinto básico y su diagnóstico es problemas de aprendizaje (...) si tú la ves en clases es muy rápida y le va muy bien; entonces yo me pregunto: ¿Qué tipo de problemas de aprendizaje tiene? El médico no especifica. ¿Está bien que esté dentro del proyecto? A mí me surge la duda”.

Nuevamente queda de manifiesto la desconexión que surge con los profesionales de la salud involucrados en el proceso de ingreso del estudiante al proyecto de integración, pues los diagnósticos realizados, en ocasiones se alejan de la realidad educativa del estudiante y al entregar información muy general, esta no puede utilizarse para el plan de trabajo a realizar con el estudiante.

Otro aspecto relevante es la valoración positiva que realiza la entrevistada al hecho de registrarse para poder evaluar, esto se ve reflejado en la siguiente expresión:

“Yo creo que está bien, porque tú debes acreditar tus estudios, tus competencias, tienes que acreditar que estás capacitado para evaluar, porque no creo que cualquier tipo de profesional pueda llegar a esa instancia...”

La entrevistada realiza una *valoración negativa del decreto*, pues no está de acuerdo con que los estudiantes con problemas de aprendizajes derivados de un aspecto emocional deban poseer un diagnóstico médico para recibir apoyo y estar en el PIE, encuentra que es desfavorable, porque hay muchos estudiantes que necesitan ser parte del proyecto y al no haber subvención por ellos, no son atendidos, y los grupos diferenciales que operan en los colegios son cada vez menos, entonces estos niños quedan sin opción.

Finalmente, la entrevistada *sugiere* que debería existir mayor fiscalización acerca de cómo se está llevando a cabo el proyecto de integración en cada establecimiento educativo, para que sea más menos uniforme el funcionamiento de este en todas las escuelas. Según lo indica, en la siguiente cita relacionada con los recursos y sistema de trabajo empleado con los niños:

“¿quién supervisa eso?, ¿en qué se están enfocando esos recursos?, ¿quién está atendiendo a estos niños realmente? Y ¿cómo los están atendiendo?”

Dejando ver que, de acuerdo a su experiencia, en algunos colegios en donde se implementa el proyecto de integración, este se realiza sólo con la finalidad de obtener la subvención especial que emana de este, sin importar la calidad de la educación que se les entrega a los estudiantes con NEE.

Otro aspecto a considerar por la entrevistada, mencionado con anterioridad, es que debiese existir mayor conexión con el profesional no docente, del área de

salud, que diagnostica al estudiante, pues queda inconcluso el proceso de diagnóstico que realizó con el alumno. Según lo descrito a continuación:

“Lo otro que yo te decía es que a mí me interesaría mucho es la comunicación o la conexión con este otro profesional que sea médico o que sea psicólogo; que haya una conexión real y directa, porque a mí no me vale de nada un papel como hacen los médicos, que es una receta, no es un informe”.

Entrevistada N°5

Dependencia Administrativa del Establecimiento: Particular Subvencionado.

Comuna: Quilicura.

- **Categoría: Implementación del Decreto N° 170**

La siguiente entrevistada en relación a la *capacitación previa* señala que: *“llamaron a los coordinadores y les presentaron el decreto en el ministerio, pero había muchos blancos que allí tampoco manejaban”*

Ahí les dieron una charla informativa de cómo era este decreto, referente a la cual la entrevistada se refiere de la siguiente manera:

“Y más que nada era un poco, como ingresar los datos a la plataforma...”

Luego, los coordinadores llevaron la información al resto del equipo de integración y comenzaron a trabajarlo sólo allí, a analizar las variables y ver cómo se daría un trabajo más eficiente, e hicieron capacitaciones al resto de los profesionales que se integró al equipo, pues crecieron de 6 personas a 18 y paralelo a esto, expusieron el decreto en el consejo de profesores.

El proceso descrito anteriormente devela un desconocimiento de la implementación del decreto a nivel ministerial, y la organización que se dio a nivel de coordinación, tras la previa implementación del Decreto N°170, pues se realizó

el análisis de este en conjunto con todos los integrantes del Equipo de Integración, lo que facultó a estos profesionales para capacitar a quienes se fueron integrando y a los docentes de aula regular.

Con respecto al *proceso de diagnóstico*, explican que el primer filtro se realiza durante el proceso de admisión, al cual los coordinadores del equipo diferencial tienen acceso, pues estructuran las pruebas de ingreso y pesquisan a los estudiantes que tienen algún tipo de dificultad. Un segundo momento es el resultado de las calificaciones de fin de año y la apreciación que tiene el profesor de aula respecto del aprendizaje del alumno, luego se los evalúa y se establecen los estudiantes que presentan mayor prioridad, para que ingresen al proyecto, con el resto de los estudiantes que no ingresa se trabaja de manera informal. Se destaca que el equipo de integración es quien decide que estudiante ingresa al proyecto, la entrevistada destaca:

“...con todo lo que recapitulamos nosotros tomamos una decisión, pero con todos los factores que te dije no porque es una decisión unilateral, sino por todo lo que hemos conversado con profesores, con coordinadores, entre nosotros, los diagnósticos todo eso”.

Se destacan los diferentes actores involucrados en el proceso de diagnóstico de los estudiantes, sin embargo se extrae la importancia del equipo de integración en este proceso, pues son ellos quienes toman las últimas decisiones, respecto al ingreso de los estudiantes.

Referente a los aspectos *obstaculizadores y/o facilitadores del decreto* señalan que una dificultad del decreto N° 170 que se presentó en un comienzo es que se quedaban alumnos fuera del proyecto de integración, señala que si se considera que:

“un colegio que tiene 1400 alumnos y de esos 1400, hay 171 alumnos integrados, tanto de transitorio y permanentes, entonces, a veces articular la toma de decisiones frente a un alumno, cuesta”.

No obstante, la entrevistada indica que con el paso del tiempo esto se ha ido normalizando.

Otro aspecto a señalar es que, como ha mencionado la entrevistada, hubo *“Un poco de resistencia en algunos casos puntuales, algunas personas que se incomodan al tener más de dos personas dentro de la sala”*, reafirmando que han sido casos puntuales.

En relación a los *aspectos obstaculizadores y/o facilitadores del establecimiento* se extrae la consolidación del equipo del proyecto de integración que regula todas las dificultades que puedan ir surgiendo. Otro aspecto a destacar son los recursos con los que cuenta el establecimiento educacional, ya que como señala la entrevistada, para realizar una mayor cobertura de los estudiantes, se contratará una psicopedagoga que forme parte del equipo de integración, pues ya existe una profesional de esta área en el colegio, pero no es parte del PIE.

Se extrae, además, la correcta utilización de los recursos que emanan de la subvención del proyecto de integración, en pro de mejoras educativas de los estudiantes que pertenecen a este.

- **Categoría: Trabajo Pedagógico**

El *trabajo colaborativo* que se ha gestado entre los miembros del Proyecto de Integración Escolar ha favorecido el funcionamiento de este grupo de trabajo, pues el compromiso de los profesionales ha sido fundamental, todos se apoyan y ante las dificultades han salido adelante, ante esto la entrevistada señala:

“lo más importante es el compromiso, compromiso de toda la gente que ha estado y que está ahora acá trabajando con nosotros ha sido fundamental, o sea, todos nos protegemos, todos nos apoyamos y hemos tenido miles de dificultades, muchos problemas, pero hemos podido entre todos salir adelante, el trabajo colaborativo ha sido fundamental”.

Además, se destaca el trabajo que se ha realizado en conjunto con los profesores de aula común, pues si educador diferencial considera que un estudiante requiere mayor tiempo de trabajo individual en el aula de recursos existe la libertad para flexibilizar los horarios en conjunto con dicho profesional.

Cabe destacar, que los profesionales asistentes de la educación también ingresan a la sala regular y no sólo trabajan con el estudiante en particular, sino que con la totalidad del curso.

La entrevistada señala que el trabajo realizado *antes y después de la implementación del decreto N°170*, no ha cambiado drásticamente, pues antes de la implementación del decreto igual entraban al aula común, por lo que el impacto de este decreto no fue tan grande, sin embargo trabajaban más horas en el aula de recursos, y referente a esto señala:

“una gran barrera, un punto crítico que podemos analizar entre ambos, la facilidad que antes teníamos de asignarle más horas al aula de recursos... pero eso tampoco es un problema para nosotros hoy en día (risas)”

Como se menciona con anterioridad, la entrevistada considera que uno de aspectos desfavorables del Decreto N°170 es la disminución de horas asignadas al aula de recursos, sin embargo se infiere que este equipo de trabajo ha conseguido flexibilizar este punto crítico, lo que refleja la consolidación que posee el Proyecto de Integración dentro del Establecimiento Educativo, denotando un buen liderazgo a nivel de coordinación.

En cuanto a las *planificaciones* que realiza el educador diferencial, la entrevistada señala:

“hacemos las planificaciones, en general semanales y también los asistentes de la educación están planificando semanalmente”.

Además, indica que los instrumentos que utilizan para *evaluar* son el CLP2, BEVTA, Comportamiento Matemático de Careaga, pruebas informales de lenguaje y matemática con contenidos propios del nivel, test de articulación, etc. Las pruebas son elaboradas desde la fundación, por lo que están estandarizadas.

- **Categoría: Valoración**

Existe una positiva *valoración del trabajo pedagógico* realizado por el educador diferencial, la entrevistada enfatiza:

“el hecho de que los profesores se comprometan, por decirte así, e... intervengan desde el respeto y desde la posición que a uno le toca, al principio desde asistencia y luego con una intervención mayor, pero es un proceso en el cual se tiene que empezar a validar, el diferencial, digamos el psicólogo o... cualquiera de los profesionales que ingrese”.

Relacionado con lo anterior, la entrevistada *realiza una valoración positiva del decreto*, ya que se ha ampliado la cobertura en relación al trabajo de los profesores diferenciales al interior de la sala de clases, de acuerdo a esto la entrevistada expresa lo siguiente:

“creo que es bastante importante el hecho de que los profesores trabajen en aula común, respaldados desde un decreto, no como algo que se les ocurra...”

Por otro lado, la entrevistada destaca que la implementación del decreto ha permitido que haya recurso humano capacitado y especialista en el interior de la sala, por lo que los alumnos con necesidades educativas no quedan aislados, y además se da cobertura a esos niños que no contempla el decreto, bajando la ansiedad de los profesores y trabajando en forma colaborativa con ellos, y de esta forma el profesor de aula siente el apoyo del profesor especialista, y viceversa.

La entrevistada realiza una valoración negativa del decreto en cuanto al hecho de trabajar sólo en el aula común, pues también debe existir un trabajo en el aula de recursos, ya que no se consolidan todos los aprendizajes de manera masiva debe existir un tiempo para aquello.

Otro aspecto que consideran negativo es que la especialidad del educador diferencial, se deslimite, es decir, pasa a ser una especialidad general, pues trabajan con los niños a nivel general.

Existe una positiva *valoración del trabajo pedagógico* realizado por el educador diferencial, la entrevistada enfatiza:

“el hecho de que los profesores se comprometan, por decirte así, e... intervengan desde el respeto y desde la posición que a uno le toca, al principio desde asistencia y luego con una intervención mayor, pero es un proceso en el cual se tiene que empezar a validar, el diferencial, digamos el psicólogo o... cualquiera de los profesionales que ingrese”.

De lo expuesto en el párrafo anterior, se extrae que el educador diferencial al momento de trabajar colaborativamente con el educador de aula regular, debe propiciar un clima ameno, puesto que el tipo de relaciones que se genere puede ser determinante para el proceso educativo del educando.

- **Categoría: Sugerencias**

Finalmente, se extrae como *sugerencia* que debiese existir una distribución equitativa entre el trabajo que se desarrolla entre el aula regular y el aula de recursos. Referente a lo cual la entrevistada expresa:

“siento que es demasiado parcelado el hecho de poder trabajar sólo ahí, en esa instancia, siento que el trabajo también tiene que ser en aula de recursos tiene que haber un 50 por ciento para allá y para acá, porque no podemos consolidar algunos aprendizajes en un tema de manera masiva, tiene que ser un trabajo más individual y ese es el tiempo que falta para trabajar en eso”.

Entrevistada N°6

Dependencia Administrativa del Establecimiento: Particular Subvencionado.

Comuna: Quilicura.

- **Categoría: Implementación del Decreto N° 170**

En relación a la *capacitación previa*, la entrevistada señala que es la coordinación quien dirige el programa de integración estando en red con los colegios de la fundación, cada vez que aparece un decreto nuevo o distintas informaciones ministeriales, son ellos quienes traen la información la presentan a la directora y luego se pone en práctica, por lo mismo, la entrevistada señala que: *“los coordinadores, si tuvieron que ir a capacitación, a informarse más que nada, al ministerio”*

Luego en las reuniones de coordinación le informaron al resto del equipo que el funcionamiento del PIE iba a cambiar y qué cosas iban a cambiar.

En relación al *proceso de diagnóstico*, la entrevistada indica que se realiza un catastro de los cupos que cuentan, frente a que no se puede tener más de un cierto número de estudiantes, siempre se privilegia a los alumnos que ya son parte del colegio, por lo que las necesidades educativas se van detectando en el transcurso del tiempo.

Paralelo a esto se realiza un despistaje en donde interviene el terapeuta o los mismos educadores diferenciales, estableciendo los estudiantes que están presentando alguna dificultad, para luego evaluarlos y/o derivarlos al profesional pertinente a su necesidad, para ir acotando e ir dejando a los alumnos que presentan mayores dificultades.

De acuerdo a los cupos se prioriza a los estudiantes que presentan una necesidad educativa que no puede esperar. Para ello, se reúne la coordinadora de

ciclo, la coordinadora de proyecto, el profesor especialista y el especialista que lo evaluó. Con el resto de los estudiantes que no ingresan al proyecto, la entrevistada indica que:

“se irán viendo de forma más informal, atendiendo igual, pero no están dentro de los registros, porque por capacidades no quedan...”

La entrevistada considera como *aspecto obstaculizador del decreto* el hecho que existan niños que presentan una evidente necesidad y el diagnóstico médico determina lo contrario, impidiendo el ingreso de este al PIE, por lo que, en relación a los alumnos que no contempla el decreto indica:

“nos hacemos unos tiempitos para atenderlos, le damos sugerencias a los profesores y vamos dejándolos... o cuando sacamos a los otros niños, también los traemos con nosotros. Vamos haciendo apoyos de forma más informal y transversal, para que no quede tan fuera de todo...”

También considera difícil aplicar alguna metodología de forma individual, según lo establece:

“eso cuesta, porque inevitablemente, tienes 42 cabecitas más, que están pendientes de lo que tú vas a hacer... ¿qué facilita?... facilita cuando tú puedes intervenir a nivel grupal, donde tú le puedes decir “ah!, profesora, pero mire yo le puedo enseñar otra estrategia”

Un *aspecto facilitador del decreto* es que se puede intervenir a nivel grupal, se pueden entregar estrategias de aprendizaje que resultan ser favorables para todo el grupo curso.

Como *aspectos obstaculizadores y/o facilitadores del establecimiento*, la entrevistada considera que la infraestructura es un punto crítico, ante lo cual indica:

“lo complicado... es el espacio, porque tienes que pensar que las escuelas fueron creadas o al menos los colegios de la fundación y sobre todo los colegios municipales, si te pones a pensar en las otras instancias, fueron creados como colegios regulares, donde no se consideraba en un inicio, el proyecto de integración o los programas especiales para estos niños que tienen necesidades”.

Por lo tanto, dado que deben integrarse gran cantidad de profesionales los espacios físicos quedan reducidos, generándose la necesidad de ampliar las dependencias donde se pueda trabajar en conjunto. Pese a ello un facilitador es que el colegio o la fundación es capaz de sustentar esta gran cantidad de profesionales y crear espacios físicos, para dar atención a todos los estudiantes que lo requieran. Relacionado con lo anterior, un aspecto obstaculizador que se desencadena es la falta de comunicación, que se genera en base a la gran cantidad de profesionales que rota en establecimiento, con diferentes cargas horarias, existiendo desconocimiento interpersonal entre el resto del profesorado, dándolo a conocer en la siguiente expresión:

“de un día para otro, tuvimos que crecer, así... en forma exagerada y donde hay algunos profesionales que vienen por poquitas horas, entonces, también desconocimiento, muchos profesores, que obviamente, con los que no te relacionas, porque no tienes niños en ese curso”

Con respecto a la *diferencia de niveles escolares* en relación a la implementación del decreto, señala que cambia la cantidad de tiempo asignado a cada estudiante y según las necesidades cambian también, los profesionales. Menciona que:

“para los más chiquititos es súper necesario, contar con fonoaudiólogos, tengan o no algún problema de lenguaje, que les ayuda en todo el tema de la lecto-escritura inicial y toda la parte fonológica y en los más grandes se hace mucho más necesario el recurso... o la persona de psicología, o áreas como de esa índole”.

- **Categoría: Trabajo Pedagógico.** En relación al *trabajo colaborativo*, la entrevistada comenta que se realiza un trabajo complementario, con la educadora regular, donde deben estar constantemente comunicadas, por ello existen reuniones de coordinación por ciclo, en donde todos los profesores jefes están presentes y se va coordinando lo que se realizará para la semana. La entrevistada indica que al existir este tipo de reuniones se baja la ansiedad del profesor de aula regular, pues expresa:

“la profesora se te acerca y te dice “mira, esta otra semana tenemos prueba de esto y ¿qué vamos a hacer con Pepito?... ya calma, “esto lo tenemos visto, mira, acuérdate...” En el fondo, ir bajando un poco toda esta como ansiedad, que les produce también a los profesores, porque tienes que tener en cuenta que ellos tienen 42 alumnos en la sala de clases y que... tarde o temprano, ellos son evaluados, también por los resultados que tienen”.

Se extrae de lo anterior la valoración del educador diferencial como ente facilitador del proceso educativo que se genera en el aula regular.

Refiriéndose al *trabajo antes y después de la implementación del decreto*, la entrevistada considera que se da más importancia al ingreso del educador diferencial al aula regular, en donde trabaja con el estudiante en su contexto. Señalando que este ingreso:

“...permite ver el comportamiento, ver que está haciendo en el fondo, que este niño no aprenda, en el fondo, de la forma que tiene que aprender, muchas veces pasa también por... por el sistema que tiene la profesora, por el sistema de curso que se da, por el ambiente...”

En relación a la *planificación*, indica que en el área transitoria las planificaciones se hacen semanalmente, principalmente en lenguaje y matemática, en relación con el módulo de trabajo que le corresponda al curso en cuestión. Para el resto de las asignaturas se realizan orientaciones al profesor de aula.

La entrevistada señala que utiliza material didáctico bien concreto, pues indica:

“yo trabajo con niños más pequeños, hasta 4°, 5° básico, entonces todavía, más en una etapa concreta. Bueno... material como ilustrado, cosas novedosas. No ocupamos... tratamos de no ocupar el mismo material de la sala de clases, las guías y esas cosas, porque en el fondo si ya no aprendieron con ese material en clases, no tiene sentido que yo se lo vuelva a presentar. Entonces, tratamos de buscar otra forma, por otra vía, para poder enseñarle, quizás el mismo contenido.”

Según la entrevistada, en el caso de los estudiantes con dificultades de aprendizaje la *evaluación* es la misma, es el modo de aplicación el que varía, ya que es más asistido, señala:

“simplifico instrucciones u otorgo más tiempo para que respondan. Cuando no coincido con la evaluación en la sala regular y por lo tanto no puedo mediar, le aplicamos una prueba en relación al sistema que nosotros le hemos enseñado, para el mismo contenido”

- **Categoría: Valoración**

En cuanto a la *valoración del trabajo pedagógico*, la entrevistada señala que, en relación con otros establecimientos educativos, han sido capaces de trabajar en el aula regular sin mayores inconvenientes, por lo que este aspecto del decreto no ha ocasionado dificultades, valorando positivamente el trabajo tras el ingreso a esta, pues indica que:

“permite modificar distintas cosas, ir dando sugerencias en el minuto e ir abordando a los mismos compañeros, al mismo alumno, a la profesora. Cuando nosotros entramos a la sala de clases, no solamente nos sentamos a trabajar con el alumno en cuestión, sino que tú vas modificando todo el ambiente escolar, y eso es súper nutritivo en el fondo, para los aprendizajes de los chicos, porque vas colaborando en todas las áreas.

En relación a la *valoración del decreto* la entrevistada valora positivamente la inclusión de diferentes profesionales en el proceso de educación de los

estudiantes, pero destaca que en algunos casos hay que evaluar la aptitud de estos profesionales en el área educativa, pues indica que:

“en algunos casos hay que evaluar bien la... la pertinencia de estos profesionales, en el proyecto o en el programa, porque muchos de ellos no han sido formados para el área educativa, y eso es lo que cuesta igual... o sea cuesta que entren en todo el ritmo que es educativo, vienen de un sector más clínico...”

Enfatiza, además, que considera relevante el trabajo interdisciplinario que se origina frente a un mismo alumno, realizando un trabajo integral, puesto que antes las especialidades trabajaban en forma parcelada.

La entrevistada considera irrelevante el proceso de inscripción para poder evaluar, pero que sin embargo considera que es necesario, según lo indica:

“creo que está bien, que es la forma de... ir regularizando también esto, o sea, había muchas personas que... quizás no eran competentes por título o... que tenían solamente alguna mención, o algo que estaban trabajando en esto, es la forma como de ordenar un poco el cuento, pero no... o sea, es un trámite que se hace una vez y ya queda habilitado, entonces tampoco creo que... sea tanto problema”

Además, valora positivamente los diagnósticos, pues se determina el tratamiento a seguir por el mismo especialista y por la educadora diferencial, en base a esto se dan las orientaciones pertinentes a los profesores de aula. De ahí la importancia de que el diagnóstico esté aceptado.

Como *sugerencia* señala:

“solamente que se acabe tanto papeleo, porque de verdad que eso quita mucho, mucho tiempo y se pueden hacer cosas mucho más productivas. Porque la información es la misma que la repiten, cuatro a cinco formularios, que no tienen sentido en el fondo”.

Entrevistada N° 7

Dependencia administrativa del establecimiento: Particular subvencionado

Comuna: Maipú

- **Categoría: Implementación del decreto**

Respecto de la *capacitación previa*, la entrevistada señala que no existió capacitación previa hacia las educadoras de diferencial. No obstante estas últimas hicieron talleres a las educadoras de básica, tal como lo señala la educadora entrevistada:

"[...] nos dijeron, ya se va a implementar, pero ustedes van a hacerse cargo. Nadie nos dijo, "Las vamos a mandar a una capacitación para..." A las de básica, las profesoras de diferencial le hicimos talleres para explicarles el decreto, se trabajó con ellos, se les mostró imágenes"

Esto muestra que, en este caso, toda la responsabilidad recae, en este aspecto, en las educadoras de diferencial, siendo ellas quienes deben descubrir su rol, además de dar a conocer a las educadoras de general básica los aspectos más relevantes de esta nueva normativa.

En relación al *proceso de diagnóstico*, ella declara que primero se realizó un despistaje el 2010 y se dejaron dentro del decreto déficit atencional con y sin hiperactividad. Y como problemas de lenguaje y disfasia ya estaban en un proyecto, sólo se incluyeron en este nuevo. Lo que hizo, de una u otra manera, menos engorroso el proceso de diagnóstico, ya que tal como ésta entrevistada lo señala, como ya existía un proyecto previo, fundamentalmente sólo:

"[...] aumentaron los casos y se hizo todo el papeleo, básicamente es el tema del papeleo el decreto".

Para seleccionar a los estudiantes que integrarían en el proyecto primero se seleccionó bajo el criterio de los educadores de general básica y luego estos estudiantes fueron evaluados por el grupo de diferencial. Quien determinó finalmente que estudiantes ingresaron al PIE fue la psicóloga y el grupo diferencial. Y, para evaluar se utilizó el EVALUA y por parte de la psicóloga sus test y pruebas respectivas.

Lo anterior, muestra que existió un trabajo multidisciplinario para diagnosticar y evaluar a cada estudiante que pertenecería al PIE, considerando y validando el trabajo de cada profesional.

Dentro de los aspectos *obstaculizadores y facilitadores del establecimiento* dice que las horas para planificar en conjunto con los docentes de aula regular es el mayor facilitador. Además, la buena relación que se ha establecido con las profesoras y con el equipo de profesionales con el que trabaja. Asimismo, la buena comunicación entre estos agentes, puesto que según la entrevistada:

“[...] ahora podemos salir y entrar a la sala de clases sin problemas. Pero ahora, porque nos han visto trabajar en lo que hacemos”.

Por el contrario, los obstaculizadores han sido la mala gestión, coordinación e implementación del decreto por parte de los directivos, coordinadoras, directores, supervisoras, inspectores generales, rector y jefa de UTP, principalmente en tema de horas para ello, es decir, la poca claridad que se tiene con las horas y los recursos económicos y la carencia de compromiso con el decreto. Lo que queda de manifiesto en una de las respuestas que da esta educadora de diferencial, declarando que:

“[...] Lo que pasa es que hay tantos jefes que en el fondo nadie es jefe. Como que nadie está ahí con el decreto, de los jefes. Pero por otro lado te exigen. “A ver señorita usted a esta hora ¿Qué está haciendo con los niños aquí? No, es que saqué a los niños. Ya, pero ¿Por qué los sacó?, o ¿Dónde está su colega? No, está en curso. ¿En curso?”

Si". *¿Entiendes? Como que te fiscalizan y no, como que no se hacen responsables del tema. Y el tema de las horas y de la plata, de verdad que son temas en los colegios*".

Asimismo, en un comienzo, existió resistencia por parte de los educadores de aula regular a que las educadoras de diferencial ingresaran a las salas de clases, preguntando éstas últimas:

"[...] ¿Y quién va a entrar a mi sala?, pero ¿Qué van a hacer dentro de mi sala? ¿Por qué ahora es distinto? ¿Por qué ahora los niños no se sacan? Y ¿Por qué?" "[...] Igual es un tema entrar a su sala de clases, porque es su sala de clases, es su territorio y tú se lo estás invadiendo".

Además, se ha configurado como obstaculizador, el que los recursos económicos del proyecto aún no lleguen al establecimiento donde ella trabaja.

"[...] Entonces el colegio siente que le está pagando a mucha gente y que la plata no llega [...]". Por lo mismo, el tema de las horas también ha sido complicado otro el tema de las horas del coordinador de integración que debe tener dos horas por curso, ya que *"[...] tampoco logran entender porque se le dan tantas horas a una persona, que en el fondo supervisa [...]"*.

Con respecto a la *diferencia en niveles*, ella declara que no existen diferencias en los niveles en relación con el proceso de implementación del decreto. Ya que:

"[...] Con todos se hizo despistaje, con todos se hizo formularios, con todos entramos a la sala, excepto con niños que son permanentes [...]".

Con lo anterior, se puede analizar que, la inexistencia de una capacitación de esta nueva normativa hacia el cuerpo docente del establecimiento, conlleva a que muchos actores, como coordinadores, jefes, profesores, etc., no sepan del funcionamiento y normas que establece el decreto N° 170, y por lo tanto, haya un desconocimiento en cuanto al trabajo y rol del educador diferencial bajo el marco de esta nueva normativa, tratando sólo de cumplir con los artículos relacionados

con los horarios, esto es, horario de trabajo para las planificaciones, para ingresar al aula regular, entre otras. Por lo que, las educadoras diferenciales de este colegio, son las encargadas de estudiar y dar a conocer a otros profesionales los aspectos más relevantes del decreto.

Pese a esto, no existe inconveniente para poder implementar el decreto y decidir qué estudiantes pertenecen al proyecto de integración, ya que algunos ya pertenecían a un antiguo proyecto, por lo que ahora, sólo se incorporan a este nuevo, y se estudian los otros casos. Asimismo, el funcionamiento de este decreto ha significado para el establecimiento que se produzca una serie de obstaculizadores y facilitadores. Se analiza que los facilitadores que se han dado en este establecimiento, han dependido exclusivamente del trabajo que ha realizado el proyecto de integración, puesto que, en un principio, las educadoras de general básica mostraron resistencia a que las educadoras de diferencial ingresaran a la sala de clases. No obstante, al observar en terreno el trabajo que estas últimas realizan con los estudiantes del proyecto, se dan cuenta de la importancia que tiene este decreto para cubrir las necesidades educativas de los estudiantes. Además, se trabaja colaborativamente entre educadoras de básica y de diferencial, conllevando a que, lo que en un principio se configura como un obstaculizador termina estableciéndose como un facilitador. No así, con el tema de platas y de gestión, ya que a lo largo de la implementación de esta normativa, han sido obstaculizadores, principalmente debido al, poco conocimiento que se tiene al respecto y la escasa claridad que tienen los directivos sobre el rol que cada persona debe desempeñar.

- **Categoría: Trabajo pedagógico**

En relación al *trabajo colaborativo*, la entrevistada expresa que con los estudiantes que presentan alguna NEE que no contempla el decreto, de igual manera se trabaja con ellos dentro del aula regular, pese a no estar contemplado. O bien, se les deriva al profesional competente. Esto, revela que existe un trabajo

colaborativo para cubrir las necesidades educativas especiales, independiente si éstas cumplen o no con los requisitos planteados por el decreto, trabajando al interior del aula regular en conjunto con la educadora de general básica, o bien, derivándolos al profesional competente.

Por su parte, el trabajo que se realiza en conjunto con la profesora de aula regular se basa en reuniones habituales con esta educadora, y planificaciones en conjunto con quienes lo permiten. Lo que queda de manifiesto en la siguiente cita textual:

“[...] Nos reunimos, veo sus planificaciones, me dice que va a hacer durante la semana. Le digo “Oh, podemos hacer esto o mejor hagamos esta actividad” y se modifica, pero en general planificamos en conjunto. Cuando los profesores lo permiten [...]”.

Además, esta entrevistada realiza planificaciones y reuniones de equipo, con otras educadoras, psicóloga y fonoaudióloga, coordinadora de proyecto, psicopedagoga y asistente social.

Lo anterior, conlleva a que los artículos relacionados con el trabajo colaborativo, en esta institución, se den como corresponde, permitiendo un mejor trabajo con los educando que integran el PIE.

Respecto del *trabajo antes y después de la implementación del decreto* menciona que el decreto ha influido en que ahora se debe entrar al aula regular y planificar con los otros profesores, ya que como ella misma lo señala:

“[...] Tú entras a la sala, eso ya es un cambio, tú ya planificas con los profes, eso ya es un cambio. Porque tienen que ser más participativas las clases, tienen que tener más actividades porque tú apoyas las actividades de los niños básicamente”.

Declara también que sí existen cambios en el trabajo pedagógico en relación con el que se hacía bajo el marco del decreto 291, principalmente en la planificación, en entrar a la sala y en los estudiantes con quienes se trabaja, pues:

“[...] Planificas en base a la planificación de un profesor. No es tu planificación, no es tu sala, no son tus materiales, ¿Entiendes? Planificas en base a la planificación de un profesor y tienes que ir con todo el cuidado del mundo de no ofender al profesor, de llevar un material que sea entretenido, pero que lo tienes que aplicar igual para todo el curso [...]”.

Con esto, queda de manifiesto que los cambios en el trabajo pedagógico, se basan principalmente por la determinación que establece el decreto en ingresar al aula regular. Lo que conlleva a trabajar de manera colaborativamente con el profesor de general básica en relación con las planificaciones, así como también en el cambio de trabajar, ya no sólo con los estudiantes del proyecto, sino que, en muchos casos con la mayoría del curso.

En cuanto a la *distribución del tiempo*, esta entrevistada dice que tiene ocho horas por curso, y las otras las distribuye para planificar y para reuniones de equipo, pues:

“[...] nos reunimos todas las semanas con las otras educadoras más la psicóloga, más la fonoaudióloga [...]”.

Asimismo, horas de colaboración con la coordinadora de proyecto, psicopedagoga y asistente social.

Las actividades que desempeña en la escuela son trabajar con los estudiantes de integración, entrar a las salas de clases, preparar guías, realizar algunas clases, y apoyar a la profesora de básica. Y, en ocasiones, cuando son muchas educadoras dentro del aula, saca a los estudiantes del PIE. Ya que como ella misma dice, en este colegio además de educadoras hay asistentes, por lo que, en ocasiones se termina:

“[...] Somos como tres personas dentro de la sala de clases. Hay clases en las que somos cuatro personas. Y ahí, uno ya se salta el decreto y sacas a los niños”.

En relación a las tareas que realiza en aula regular, expresa que principalmente apoya a los estudiantes del proyecto y al resto del curso que presente alguna necesidad. No obstante, muchas veces, termina siendo, como ella misma lo menciona “[...] *la asistente [...]*” de la profesora de básica, por lo que su trabajo pedagógico se ve amenazado y disminuido, basado sólo en el apoyo que puede brindar a la profesora de básica, más que el real apoyo que pudiese brindar a los estudiantes que presentan alguna NEE.

Referente al aula de recursos, ella manifiesta que no realiza tareas en ella, porque según el decreto no se puede. Sin embargo, cuando es necesario saca al estudiante con disfasia dos horas a la semana.

Por otra parte, utiliza material didáctico, y si es necesario ocupa guías y material concreto. Siendo éste último sólo para los estudiantes del PIE:

“[...] Porque el material no está para todo el curso”.

Respecto de la *planificación*, dice que para aula regular planifica en base a la planificación de la profesora de educación básica, principalmente haciendo adecuaciones:

“[...] Haciéndole sugerencias, porque se supone que igual debemos tener planificaciones individuales para cada niño, para los cinco niños o cuatro niños con los que trabajamos”.

Por otra parte, las *evaluaciones* las realiza en base a observaciones directas, en base a escalas, listas de cotejo y en base a pruebas que previamente ha revisado y ha aprobado la docente de aula regular. Ya que por ejemplo, si ella lleva una prueba:

“[...] La profe la revisa y dice que está buena, la aplica. En general son pruebas de libros [...]”.

Por lo anterior, se analiza que en las temáticas de planificación y evaluación, existe también un trabajo colaborativo, que conlleva a que esta educadora de diferencial, pueda realizar un trabajo previo al ingresar a la sala de clases de educación básica. Ya que, el que la profesora de básica entregue con anticipación las pruebas, permite que la educadora de diferencial pueda realizar las adecuaciones que estime pertinente para cada caso. Asimismo, con las adecuaciones a las planificaciones.

- **Categoría: Valoración**

En cuanto a la *valoración del trabajo pedagógico*, declara que los diagnósticos realizados por otros profesionales no favorecen la orientación para trabajar educativamente con los estudiantes con NEE, especialmente la del neurólogo:

“Porque de verdad que el aporte del neurólogo es cero. (Risas). O sea, lo que yo he trabajado, y con los niños que he trabajado no me ha servido de nada. Quizás el del psicólogo sí, porque además el psicólogo trabaja conmigo a la par. Pero si hubiera una evaluación psicológica externa que me dijera que este niño tiene... igual es nada, porque las evaluaciones psicológicas en sí, en papel no te sirven tanto, ¿Entiendes? Porque no eres experto en psicología tampoco”.

Con ello, se analiza que la información que entregan otros profesionales, específicamente de la salud, se vuelven un tanto inútiles a la hora de elaborar un plan de acción. Por lo que se analiza que esto se debe a la distinta formación que han tenido estos profesionales y al lenguaje con el que caracterizan y distinguen estas necesidades educativas especiales. Asimismo, esta entrevistada hace hincapié en que si se trabajase de manera colaborativa con estos profesionales, así como lo realiza con el psicólogo, se podría llegar a un entendimiento, y a una comprensión de lo que se quiso expresar en el papel, favoreciendo el trabajo para atención de estas NEE. Entrar a la sala de clases le parece bien, ya que los estudiantes se sienten apoyados, mejorando su autoestima y participación. Sin

embargo, considera que debiese haber tiempo destinado para trabajar con los estudiantes en aula de recursos.

Respecto de las ventajas de trabajar en ambas modalidades, menciona que la ventaja de trabajar con los estudiantes al interior del aula de recursos es que se trabaja directamente habilidades:

“[...] de manera mucho más eficiente probablemente o eficaz [...]”.

Por el contrario, en el aula regular se trabaja la autoestima y se apoya a todo el curso, ya que:

“[...] los niños se sienten ultra apoyados y a mejorado montón su autoestima, porque les va mucho mejor, porque participan con mucha más seguridad, porque tú estás, ¿Entiendes? Porque antes de responder, te preguntan si está bien, y tú le dices sí, entonces ahí levantan la mano y participan dentro de la sala [...]”

Lo anterior demuestra la importancia de ambas modalidades de trabajo, puesto que en una enfatiza los problemas que los estudiantes están presentando en alguna o algunas habilidades específicas, trabajando de manera más eficiente y eficaz, al sacar al estudiante de la sala de clases y llevándolo al aula de recursos. Sin embargo, también hay una valoración positiva al ingresar al aula regular, ya que el estudiante se siente más apoyado y seguro a la hora de contestar o trabajar algún contenido. Por lo que se analiza que entrar en exclusividad al aula regular puede ser una desventaja para un eficaz y eficiente trabajo a las NEE de los educandos.

En cuanto a la *valoración del decreto*, el registro, le parece bien que los profesores deben registrarse para poder evaluar, porque:

“[...] no puede cualquier persona evaluar a los niños”

Esto, le que otorga validez y respeto a la profesión de los educadores. También le parece bien que existan diferentes profesionales involucrados en el proceso de evaluación, ya que se tiene diferentes opiniones. No obstante, cree que la evaluación del médico es irrelevante. Ella misma declara no entender el por qué la evaluación de estos profesionales:

"[...] Porque en verdad, es súper irrelevante, porque lo que el médico hace, es decirte que este alumno está en buenas condiciones, o no tiene problemas físicos, ¿Entiendes? El tema del neurólogo también es un tema, porque el neurólogo también te pone en la ficha. Sí, debe entrar al proyecto de integración porque presenta déficit atencional, pero tú no sabes cómo lo evaluó el neurólogo, qué está evaluando [...]"

Lo que revela que el informe que nos entregan estos profesionales, en este caso, no tiene relación alguna con un diagnóstico educativo, pues, el que un educando esté en óptimas condiciones físicas, no conlleva a que pueda aprender más o menos, o que por ello presente alguna dificultad por ejemplo, en la lecto-escritura.

Por otra parte, considera que los resultados de las evaluaciones y diagnósticos si se ajustan a las NEE de los estudiantes, pero, que lo principal y determinante en las NEE es el trabajo pedagógico que se realiza con ellos, puesto que:

"[...] En el fondo las evaluaciones te dicen como está el niño, pero es tu trabajo el que influye en la NEE de los niños".

La entrevistada cree si hay otras NEE que no contempla el decreto, pero que tal vez éstas no debiese contemplarlas esta normativa, ya que para ello existen otros profesionales idóneos. Porque:

"[...] Generalmente los niños que tienen carencia afectiva o problemas socio-económicos, y que tienen todo un contexto social problemático, son niños que tienen déficit atencional, problemas de aprendizaje, etc. Ahora, tampoco me parece que el proyecto de integración deba hacerse cargo como tanto de esos temas. Por eso hay asistente social en el colegio, orientadora, psicólogo, ¿Entiendes?"

En relación a que los estudiantes con problemas de aprendizaje deban tener el diagnóstico de TEA o Déficit Atencional para recibir apoyo pedagógico para estar en el PIE, le parece que este lenguaje en los conceptos, es básicamente un tema de enfoque, porque para ella:

“[...] trastorno igual es fuerte, es una palabra que no está dentro de mi concepción de lo que estudie, porque para mí son problemas de aprendizaje que no tienen que ver con los niños, que tienen que ver con el contexto básicamente”

Por lo que se deduce que la etiqueta TEA o Déficit atencional, no es un tema que influya en el trabajo pedagógico, sino más bien, influye en un tema de enfoque, de concepción y de lenguaje principalmente. Además no todos los estudiantes que tengan problemas de aprendizaje tienen déficit atencional y viceversa.

Con respecto a la modalidad de trabajo menciona que con respecto al aula de recursos, le parece que depende de la necesidad de cada estudiante, que en ocasiones es muy necesario y que el trabajo en ésta es más efectivo. Porque para ella:

“[...] es una crueldad tener a niños dentro del aula de clases que no se pueden concentrar, que no están aprendiendo nada”

En cuanto al aula regular, le parece que es muy poco el tiempo destinado a éste, puesto que actualmente se trabaja contenidos, básicamente, pues se apoya los contenidos que pasa el profesor, con el fin que el estudiante del PIE pueda ir al ritmo de sus compañeros. Dificultando el trabajar habilidades específicas con estos estudiantes, haciendo que el proceso de aprendizaje sea más largo, ya que específicamente:

“[...] estás apoyando los contenidos que está pasando el profe y estás haciendo, que el niño trate de ir al ritmo de sus compañeros, pero ahí, entonces se hace más largo el proceso”.

Lo anterior, y como mencionábamos en párrafos anteriores, nos lleva a pensar en la efectividad que tiene este decreto al normar exclusividad de horas en aula regular.

Finalmente, en las *sugerencias*, esta entrevistada sugiere que para, en un futuro mejorar el Decreto N° 170 y su implementación, es necesario ver cada caso en particular:

“Porque no todos los niños aprenden dentro de la sala de clases ¿Entiendes? A algunos necesitas sacarlos y el proyecto no te lo permite, es demasiado cerrado”. Además “[...] el papeleo, de verdad que el papeleo es un trámite engorroso, demasiado papeleo”.

Se considera que además:

“[...] El decreto debió haber sido este año marcha blanca, porque nadie sabe cómo funciona en verdad. Nosotros en el camino fuimos pensando “ah podríamos planificar de esta forma, ah, quizás es esto lo que debemos hacer dentro de la sala, quizás si le llevamos guías a los profesores nuestra intervención sea más participativa” pero en el camino, ¿Entiendes? como que lo fuimos experimentando”.

Entrevistada N° 9

Dependencia administrativa del establecimiento: Particular subvencionado

Comuna: Macul.

- **Categoría: Implementación del decreto**

En relación a la *capacitación previa*, la entrevistada declara que no existió capacitación previa, sólo una reunión que ellas mismas pidieron, y a la que asistieron muy pocos profesionales. Esta reunión fue dirigida por la encargada del

PIE y se presentó a grandes rasgos el decreto 170. Lo que queda de manifiesto en la siguiente cita textual:

“Nada. Nosotras la pedimos. Obvio que hay que hacer nos dijeron, pero se hizo esta reunión, pero yo creo que había cinco personas, y ni pensar en los que no están involucrados”.

Lo anterior, deja de manifiesto la carente organización que tiene el establecimiento a la hora de implementar un nuevo decreto, y la poca participación de los profesionales en asistir a esta reunión, incluso de quienes por normativa debiesen saber en qué consiste este nuevo decreto.

En cuanto al *proceso de diagnóstico*, señala que los criterios que existieron para seleccionar a los estudiantes que ingresaron al PIE, primero fue tomar en cuenta a los estudiantes que ya tenían apoyo diferencial, los que esta educadora diferencial apoyaba y por último, los repitentes. Además de:

“algunos que llegaron que trajeran informe de dificultades de aprendizaje”.

Por lo que se deduce que, en este nuevo proyecto, se trató de incorporar a la mayor cantidad de necesidades educativas especiales

Quien determinó finalmente qué estudiantes ingresaron al PIE fue la encargada de este proyecto y la evaluadora que se contrató para tal efecto:

“Aunque hay muchos que a mi juicio lo necesitaban menos que otros que no quedaron, pero fue por la respuesta que tuvieron al proceso de diagnóstico”. “Porque no llegaron a la entrevista ponte tú, entonces metimos a otro que no lo necesita tanto, pero que si llegó”.

Entonces, en este caso, hubo estudiantes que pese a tener un diagnóstico que ameritaba ser parte del PIE, por no llegar a la entrevista, quedó fuera de éste.

Para las evaluaciones se contrató a una psicopedagoga especialmente para ello, ésta utilizó pruebas estandarizadas para evaluar, tales como la CLP, EVALUA, algunas pruebas de Ricardo Olea y PEC en algunos casos. De lo anterior se analiza que la entrevistada, pese a no evaluar, sabe qué evaluaciones

realiza la psicopedagoga, lo que denota un compromiso por parte de ella por conocer los instrumentos de evaluación.

En cuanto a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del decreto*, señala como obstaculizador que los estudiantes cuyas NEE no contempla el decreto ni la SEP (Subvención Escolar Preferencial), son apoyados por estudiantes en práctica. No obstante, cuando no están estas últimas, estos estudiantes quedan sin recibir el apoyo correspondiente, como ocurrió el segundo semestre 2011, tal como ella lo señala:

“con la dificultad que este semestre no hay niñas en práctica profesional acá, entonces esos niños quedaron desprovistos en estos momentos. Aunque aquí se hizo el énfasis que uno al entrar a la sala el impacto tiene que ser al curso en general y no exclusivamente a los cinco niños”

Con esto queda de manifiesto que, a opinión de la entrevistada, hay estudiantes cuyas características no son incluidas en este decreto ni en la SEP, por lo que quedan a cargo de estudiantes en práctica. No obstante, tal como ella lo menciona, el segundo semestre 2011, no hubo estudiantes en práctica, por lo que estos estudiantes quedaron sin recibir atención a sus necesidades educativas especiales.

Esta entrevistada destaca además, la ambigüedad del decreto, especialmente en lo referente a las horas de trabajo en aula regular y de recursos:

“Sobre todo el tema de las horas, que es lo que a mí más me ha conflictuado, porque yo lo interpreté de una manera, y acá se aplicó de otra. Y yo me argumenté en el decreto, y ellos también. [...]” por ejemplo, *“[...] si yo quisiera sacarlos del aula, porque me da la posibilidad, porque me plantea esa posibilidad de aula de recursos, pero fuera de esas ocho horas. Pero acá lo que me plantean que esas ocho horas no las cubre el decreto, o sea las horas que van fuera de las ocho, que tendría que pagarlas la dirección. Yo no sé si es así, porque no lo dice el decreto, me da las tres modalidades, las ocho horas mínimas, pero lo que va fuera de ese mínimo, no sé dónde está”*

Dentro de los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del establecimiento*, considera que ha facilitado el trabajo pedagógico mantener una relación a priori con los educadores de aula regular y con los estudiantes. Y el conocerse a sí misma, pues esto conlleva a tener mayor confianza, ya que hay:

“cosas que en su discurso dicen no compartir, como él porque yo voy a mostrar las planificaciones, pero ellos igual a mí me las muestran, pero yo siento que es porque ya hay una relación, un vínculo”.

Tras esta cita textual, se analiza que los profesores de aula regular han mostrado cierta resistencia a mostrar las planificaciones, por ejemplo.

Sin embargo, esta entrevistada declara también que esto, a su manera de ver, depende del vínculo que se haya establecido previamente con el profesor de aula regular, por lo que aquí, juegan un rol fundamental, las relaciones interpersonales establecidas previamente con los profesionales del establecimiento, ya que el mantener óptimas relaciones puede ser un facilitador o un obstaculizador ante el trabajo colaborativo que norma el Decreto N° 170.

Por otra parte, declara como obstaculizadores que a pesar de las constantes discusiones entre el equipo de apoyo pedagógico, el establecimiento no permite realizar adaptaciones, pese a las necesidades del equipo de apoyo pedagógico. Ella dice:

“[...] lo que planteé era que se comenzara con un poco de cursos como pilotos, yo les dije, los profesores van a ser reacios a que nosotros entremos a la sala, no van a permitir por ejemplo, que modifiquemos las planificaciones, yo voy a atender a estos niños y ella va a estar con el resto. Y eso es lo que está pasando, entonces si ha habido discusión, porque ha estado siempre presente, desde antes que se implementara”.

Además los profesores de aula regular muestran resistencia a que los educadores de diferencial ingresen a la sala de clases y vean sus planificaciones: *“[...] así personalmente a mí no me ha tocado, pero si sé que ha habido, en el cuarto cuando la niña que está a cargo le pidió las planificaciones, o cuando la profe le pidió a ella que hiciera una clase, ella también se opuso, digamos. O que la niña trata de regular la conducta de los niños. Y ellos se molestan por el tema de la autoridad dentro de la sala”*

Asimismo éstos temen que su autoridad vea afectada ante la presencia de otra profesora dentro de la sala de clases.

Por lo mismo, ha sido complicado definir el rol del educador diferencial, ya que éste se ha considerado como de asistente:

“porque en el fondo nosotros entramos y estamos actuando, así como meros ayudantes. Incluso, ahora hace poco tuvimos las intenciones de definir un poco cómo iba a abordarse la evaluación diferenciada, porque ni siquiera eso tenemos definido. Entonces si yo entro y la profesora hace una clase expositiva, estoy todo el rato esperando un espacio donde yo poder intervenir, o a lo más voy mirando los cuadernos de los chiquillos que vayan tomando los apuntes como corresponda. Pero soy una mera asistente de aula. Si puedo intervenir más en matemáticas cuando hay ejercitaciones, o cosas más prácticas en las que uno puede ir con los chiquillos viendo lo que les falta, aclarándoles dudas, reforzando cosas, pero entramos a la mera voluntad y disposición de lo que el profesor tenga planificado para el día”.

“[...] De hecho la profesora de tercero me decía, “es como cuando venían los apoderados a ayudar”, pero me dice “yo igual no te voy a comparar con los apoderados”. Ella siente que mi apoyo es como recurso perdido, porque en el fondo podría ser otro”.

Por todo lo anterior, se analiza que uno de los mayores obstaculizadores del establecimiento en la implementación del decreto, ha sido la resistencia que ha mostrado parte del equipo docente de aula regular para efectuar un trabajo colaborativo, lo que queda explícito tras las citas textuales declaradas por esta entrevistada, impidiendo un real y efectivo trabajo a las necesidades educativas de los estudiantes que integran este PIE. Lo que conlleva a que esta educadora diferencial, especialista en PA, sienta que su rol es asistir a la profesora de aula regular, ya sea por las tareas que realiza o por los mismos comentarios que ha realizado una docente de aula regular.

Otro de los aspectos obstaculizadores que señala esta entrevistada es que los directivos no propician un integral cumplimiento del decreto ni tampoco buscan mejorar este mismo.

“[...] Es que yo creo que ellos propician el funcionamiento del decreto, pero desde lo que está ahí en estricto rigor y como siempre apoyado por el tema de la plata, [...]” Pero

así, que yo vea que ellos busquen como podrá mejorarse, no hay cuestionamiento al respecto, ni menos un accionar”.

Con ello, sumado a lo previamente expuesto por esta entrevistada, se analiza que el establecimiento es riguroso en cuanto a lo que norma este decreto, por lo que no realiza adaptaciones si éste no lo establece en alguno de sus artículos, especialmente en asuntos relacionados con dinero. Sin embargo, esta educadora siente que hay aspectos del funcionamiento del decreto que podrían mejorarse, más los directivos no realizan acciones para ello.

De igual manera, señala el tema de liderazgos y las funciones, lo que ha llevado a que no se realicen reuniones acerca del funcionamiento y roles que establece el decreto. Ella misma dice:

“El tema de los liderazgos y las funciones, porque la gente que ha estado a cargo, yo siento que no es reconocida por el resto, entonces por eso mismo siento que no ha habido reuniones, por miedo a evitar las confrontaciones, pero ella yo creo que evita”.

Tras ello, se analiza que pese a la necesidad de realizar reuniones para revisar la implementación del decreto, éstas no se han llevado a cabo por miedo a las confrontaciones, y a la poca validación que tienen los directivos y personas a cargo, específicamente la encargada del PIE.

En lo referido a la *diferencia en los niveles escolares*, declara que no han existido diferencias en relación a la implementación del decreto, por lo que se analiza que con todos los estudiantes se ha realizado evaluaciones, diagnósticos educacionales y de salud, reuniones y antecedentes familiares, etc.

- **Categoría: Trabajo pedagógico**

Acerca del *trabajo colaborativo*, no se vislumbra un trabajo colaborativo entre equipo de apoyo pedagógico y profesores de aula regular, ya que éstas han mostrado resistencia a que ingresen a la sala de clases y que se realicen modificaciones a las planificaciones.

En relación al *trabajo antes y después de la implementación*, su trabajo antes era más autónomo, realizando principalmente proyectos de grupo que obedecían a los propios intereses de los estudiantes:

“[...] y ellos, claramente respondían de otra manera”

Ahora, el trabajo se basa en apoyar a estos estudiantes y el trabajo de la docente de aula regular, trabajando de acuerdo a la actividad planificada por la docente, principalmente apoyando a los estudiantes del PIE, realizando correcciones, explicaciones e instrucciones:

“[...]Entonces al final lo que uno hace, es apoyarlos dentro de la misma lata que ellos han tenido siempre, como tratar de hacérsela un poco más llevadera [...]”

Por el contrario, cuando la clase es muy expositiva, sólo trabaja en base a observación directa. Por lo mismo, el mayor cambio ha sido el trabajo con los estudiantes que forman parte del PIE, ya que antes se trabaja en aula de recursos, y ahora en el aula regular. Limitando su accionar a lo que estrictamente está planificado por el docente de aula regular, haciendo sólo en ocasiones sugerencias a ese trabajo. Además, se analiza tras el testimonio de esta entrevistada que el trabajar en proyectos con los estudiantes, que involucrasen otro tipo de actividades y metodologías, según sus propios intereses, lograba una mayor participación de éstos, lo que se ha perdido tras la implementación de este decreto, en donde no hay distribución horaria en aula de recursos para las NEE transitorias.

Respecto de la *distribución del tiempo*, dice que veinticuatro horas son para aula regular, ocho para cada curso, cinco para coordinación y cinco para llenar formularios y papeleo en general. En relación al aula de recursos, declara que no hay tiempo para trabajar en ella. Por lo anterior, se analiza que se cumple con el decreto en cuanto a las ocho horas de ingreso a aula regular y horas para trabajo de coordinación, formularios, y otros.

Acerca de las *planificaciones*, señala que no se realiza planificaciones personales ni en colaboración con la docente de aula regular. Asimismo dice que no prepara material extra, por lo que sólo ocupa el que la educadora de aula regular lleva.

Ante esto, ella a declara:

“No planifico, pero la idea se supone, es que yo pudiera trabajar con las planificaciones de los profes, pero de hecho, ellos tienen dificultades con el abordaje de las planificaciones, y con UTP, porque UTP está exigiendo según el plan de mejora de SEP, les está pidiendo planificaciones diarias que ellos no están haciendo, entonces ahí ya hay un problema. Y las planificaciones que ellos entregan son mensuales, y sobre esas planificaciones yo tendría que hacer adaptaciones que yo estime necesario, pero yo siento que son muy amplias como para yo poder trabajar”

Por lo que sólo:

“en las coordinaciones sugieres de acuerdo a lo que has visto, y los profes te cuentan lo que van a hacer, que contenidos van a trabajar”.

Tras esto, se analiza que no existe trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y educadores diferenciales. Inclusive los mismos profesores de aula regular tienen problemas con sus planificaciones, por lo que se hace evidente un problema de coordinación y de gestión.

En cuanto a las *evaluaciones*, manifiesta que no realiza evaluaciones. En ocasiones, teniendo mucha cautela apoya la evaluación de la profesora regular:

“[...] porque a veces hemos diferido con los profesores en cuanto a los criterios, ya que a veces los niños me preguntan, yo les respondo, y después me dicen no tía estaba mala”.

Esto avala lo expuesto anteriormente, la inexistencia de un trabajo colaborativo, y un consiguiente problema para enfrentar las NEE de cada estudiante.

- **Categoría: Valoración**

Acerca de la *valoración del trabajo pedagógico*, considera que los diagnósticos realizados por otros profesionales sí favorecen a la hora de trabajar educativamente con los estudiantes, ya que amplía más la mirada, pese a no haberlo pensado previamente. Tal como queda expuesto en la siguiente cita textual:

“Ah, no lo había pensado, pero puede ser. Porque tiene que ver un poco con el enfoque de la psicopedagoga, y los conflictos aquí van siempre por eso, porque la mirada de ella es como súper restringida, y para mí esa mirada es netamente un énfasis médico-clínico”

Por lo que la formación profesional de esta entrevistada, orientada al paradigma socio-antropológico, sumado a la formación profesional médico-clínico de la psicopedagoga, por ejemplo, resulta una mirada más integral para la atención de los estudiantes del PIE.

Por otra parte, le parece útil entrar a la sala de clases a apoyar a los estudiantes, pero considera que no en exclusividad, es decir, no sólo ocupar las horas en aula regular, sino que también trabajar con los estudiantes en aula de recursos. Ya que:

“[...] es útil, pero en la medida que a uno lo interiorizan que está pasando con ellos en la sala, pero todo se hace como información. Por lo mismo, yo no creo que sea definitorio lo que yo haga ahí, o lo que ellos logran ahí es muy distinto a lo que yo sé que pueden realmente lograr. Yo siento útil entrar, pero no en exclusivo”.

Esto revela, una vez más, el incumplimiento del decreto en lo que determina respecto del trabajo colaborativo, provocando una ineficacia en el trabajo que se está llevando a cabo al interior de la sala de clases.

Dentro de las ventajas de ambas modalidades, manifiesta que ingresar a la sala de clases proporciona información acerca de la manera de relacionarse que tienen los estudiantes, del trabajo que ellos realizan, ya que:

“[...] entrega información de la manera de relacionarse del niño con el profe, con los compañeros, de cómo él se desenvuelve. De cómo toma sus apuntes, si pierde mucho la atención, si conversa mucho [...]”.

Por su parte, en el aula de recursos los educandos se manifiestan tal como son, porque:

“[...] ahí realmente ellos se manifiestan”.

En cuanto a la *valoración del decreto* el deber registrarse para poder evaluar, le parece que desde lo legal y el control, está bien.

En relación a que haya diferentes profesionales involucrados en el proceso de evaluación de los estudiantes, que evalúen, le parece bien. Por un tema de cobertura, principalmente. Lo que queda de manifiesto en la siguiente cita textual:

“Yo creo que por un tema de cobertura lo hicieron, pero yo, al menos en lo que es evaluación, yo a ellas (psicopedagogas) encuentro que tienen elementos, pero el apoyo yo siento que no coincide con la formación nuestra, pero para hacer el diagnóstico y las pruebas, yo siento que ellas son expertas en eso [...]”

Por otra parte, esta entrevistada considera que los resultados de las evaluaciones no se ajustan a las NEE de los estudiantes, especialmente las evaluaciones estandarizadas, ya que:

“[...] al menos el formulario y las pruebas estandarizadas a mí no me arrojaban con claridad que hace y que no este niño”.

En una primera instancia, al preguntarle si considera que existen otras NEE que no contempla el decreto ella responde *“Eh... no”*. Sin embargo, al preguntarle por el lenguaje en el diagnóstico, señala que no está de acuerdo con que el estudiante deba tener el diagnóstico de TEA o Déficit atencional para estar en el

PIE, ya que hay otras NEE que tienen que ver con el área social, emocional, familiar y cultural:

“[...] por ejemplo que una niña estaba embarazada, que para mí si era una necesidad educativa, porque ella obviamente estaba enfrentando una necesidad que le iba a complicar. Pero para ellos ojala que fuera con certificado médico, del neurólogo. Entonces para mí había una cuestión social, emocional que se descuidaba, que discriminaba también. O niños que no saben que tienen problemas familiares en la casa, con depresión hay” “[...] para mí hay otras necesidades que no contempla el decreto”.

Por lo que se analiza que se contradice en sus respuestas, pero cabe destacar que en su segunda respuesta ante un mismo tema, esto es, NEE que contempla el decreto es más clara en ella y responde con argumentos claros y ejemplificadores.

En relación a la modalidad de trabajo, le parece mal esta modalidad, ya que son muy pocas las horas para aula de recursos, haciendo poco equitativo el trabajo:

“[...] Deberían aumentarse para que el trabajo sea redondito, debiese ser más equitativo para que los avances se vean más rápido y para que el trabajo que uno realice sea aún más beneficioso para los niños”.

Por lo que se deduce que para esta entrevistada es primordial la existencia del aula de recursos.

Finalmente, en las *sugerencias*, como se menciona en el párrafo anterior, propone tener más horas en aula de recursos, para poder trabajar habilidades específicas con los estudiantes:

“[...] y esas las trabajas en aula de recursos. Y con este decreto sólo terminas apoyando a la profe de aula regular”

Asimismo, un espacio donde los estudiantes puedan expresarse de otra manera, diferente a la del grupo total, ya que por ejemplo ella:

“[...] hacía proyectos de grupo que obedecían sus propios intereses, y ellos, claramente respondían de otra manera”.

Tras esto, se analiza que a través de la entrevista realizada a esta educadora diferencial especialista en PA, los mayores obstaculizadores ha sido la poca claridad en cuanto al rol del educador diferencial ante el marco de este decreto. Asimismo, el trabajo colaborativo, ya que no se ha realizado como norma este decreto, obstaculizando su trabajo, y sintiendo que éste corresponde al de asistir a la docente de aula regular, por lo que las sugerencias son acorde a lo relatado y argumentado en esta entrevista.

Entrevistada N° 9

Dependencia administrativa del establecimiento: Particular subvencionado

Comuna: Macul.

- **Categoría: Implementación del decreto**

En relación a la *capacitación previa*, la entrevistada declara que no existió capacitación previa, sólo una reunión que ellas mismas pidieron, y a la que asistieron muy pocos profesionales. Esta reunión fue dirigida por la encargada del PIE y se presentó a grandes rasgos el decreto 170. Lo que queda de manifiesto en la siguiente cita textual:

“Nada. Nosotras la pedimos. Obvio que hay que hacer nos dijeron, pero se hizo esta reunión, pero yo creo que había cinco personas, y ni pensar en los que no están involucrados”.

Lo anterior, deja de manifiesto la carente organización que tiene el establecimiento a la hora de implementar un nuevo decreto, y la poca participación de los profesionales en asistir a esta reunión, incluso de quienes por normativa debiesen saber en qué consiste este nuevo decreto.

En cuanto al *proceso de diagnóstico*, señala que los criterios que existieron para seleccionar a los estudiantes que ingresaron al PIE, primero fue tomar en

cuenta a los estudiantes que ya tenían apoyo diferencial, los que esta educadora diferencial apoyaba y por último, los repitentes. Además de:

“algunos que llegaron que trajeran informe de dificultades de aprendizaje”.

Por lo que se deduce que, en este nuevo proyecto, se trató de incorporar a la mayor cantidad de necesidades educativas especiales.

Quien determinó finalmente qué estudiantes ingresaron al PIE fue la encargada de este proyecto y la evaluadora que se contrató para tal efecto:

“Aunque hay muchos que a mi juicio lo necesitaban menos que otros que no quedaron, pero fue por la respuesta que tuvieron al proceso de diagnóstico”. “Porque no llegaron a la entrevista ponte tú, entonces metimos a otro que no lo necesita tanto, pero que si llegó”.

Entonces, en este caso, hubo estudiantes que pese a tener un diagnóstico que ameritaba ser parte del PIE, por no llegar a la entrevista, quedó fuera de éste.

Para las evaluaciones se contrató a una psicopedagoga especialmente para ello, ésta utilizó pruebas estandarizadas para evaluar, tales como la CLP, EVALUA, algunas pruebas de Olea y PEC en algunos casos. De lo anterior se analiza que la entrevistada, pese a no evaluar, sabe qué evaluaciones realiza la psicopedagoga, lo que denota un compromiso por parte de ella por conocer los instrumentos de evaluación.

En cuanto a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del decreto*, señala como obstaculizador que los estudiantes cuyas NEE no contempla el decreto ni la SEP (Subvención Escolar Preferencial), son apoyados por estudiantes en práctica. No obstante, cuando no están estas últimas, estos estudiantes quedan sin recibir el apoyo correspondiente, como ocurrió el segundo semestre 2011, tal como ella lo señala:

“con la dificultad que este semestre no hay niñas en práctica profesional acá, entonces esos niños quedaron desprovistos en estos momentos. Aunque aquí se hizo el

énfasis que uno al entrar a la sala el impacto tiene que ser al curso en general y no exclusivamente a los cinco niños”

Con esto queda de manifiesto que, a opinión de la entrevistada, hay estudiantes cuyas características no son incluidas en este decreto ni en la SEP, por lo que quedan a cargo de estudiantes en práctica. No obstante, tal como ella lo menciona, el segundo semestre 2011, no hubo estudiantes en práctica, por lo que estos estudiantes quedaron sin recibir atención a sus necesidades educativas especiales.

Esta entrevistada destaca además, la ambigüedad del decreto, especialmente en lo referente a las horas de trabajo en aula regular y de recursos:

“Sobre todo el tema de las horas, que es lo que a mí más me ha conflictuado, porque yo lo interpreté de una manera, y acá se aplicó de otra. Y yo me argumenté en el decreto, y ellos también. [...]” por ejemplo, *“[...] si yo quisiera sacarlos del aula, porque me da la posibilidad, porque me plantea esa posibilidad de aula de recursos, pero fuera de esas ocho horas. Pero acá lo que me plantean que esas ocho horas no las cubre el decreto, o sea las horas que van fuera de las ocho, que tendría que pagarlas la dirección. Yo no sé si es así, porque no lo dice el decreto, me da las tres modalidades, las ocho horas mínimas, pero lo que va fuera de ese mínimo, no sé dónde está”*

Dentro de los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del establecimiento*, considera que ha facilitado el trabajo pedagógico mantener una relación a priori con los educadores de aula regular y con los estudiantes. Y el conocerse a sí misma, pues esto conlleva a tener mayor confianza, ya que hay:

“cosas que en su discurso dicen no compartir, como él porque yo voy a mostrar las planificaciones, pero ellos igual a mí me las muestran, pero yo siento que es porque ya hay una relación, un vínculo”.

Tras esta cita textual, se analiza que los profesores de aula regular han mostrado cierta resistencia a mostrar las planificaciones, por ejemplo.

Sin embargo, esta entrevistada declara también que esto, a su manera de ver, depende del vínculo que se haya establecido previamente con el profesor de aula

regular, por lo que aquí, juegan un rol fundamental, las relaciones interpersonales establecidas previamente con los profesionales del establecimiento, ya que el mantener óptimas relaciones puede ser un facilitador o un obstaculizador ante el trabajo colaborativo que norma el Decreto N° 170.

Por otra parte, declara como obstaculizadores que a pesar de las constantes discusiones entre el equipo de apoyo pedagógico, el establecimiento no permite realizar adaptaciones, pese a las necesidades del equipo de apoyo pedagógico. Ella dice:

“[...] lo que planteé era que se comenzara con un poco de cursos como pilotos, yo les dije, los profesores van a ser reacios a que nosotros entremos a la sala, no van a permitir por ejemplo, que modifiquemos las planificaciones, yo voy a atender a estos niños y ella va a estar con el resto. Y eso es lo que está pasando, entonces sí ha habido discusión, porque ha estado siempre presente, desde antes que se implementara”.

Además los profesores de aula regular muestran resistencia a que los educadores de diferencial ingresen a la sala de clases y vean sus planificaciones: *“[...] así personalmente a mí no me ha tocado, pero sí sé que ha habido, en el cuarto cuando la niña que está a cargo le pidió las planificaciones, o cuando la profe le pidió a ella que hiciera una clase, ella también se opuso, digamos. O que la niña trata de regular la conducta de los niños. Y ellos se molestan por el tema de la autoridad dentro de la sala”*

Asimismo éstos temen que su autoridad vea afectada ante la presencia de otra profesora dentro de la sala de clases.

Por lo mismo, ha sido complicado definir el rol del educador diferencial, ya que éste se ha considerado como de asistente:

“porque en el fondo nosotros entramos y estamos actuando, así como meros ayudantes. Incluso, ahora hace poco tuvimos las intenciones de definir un poco cómo iba a abordarse la evaluación diferenciada, porque ni siquiera eso tenemos definido. Entonces si yo entro y la profesora hace una clase expositiva, estoy todo el rato esperando un espacio donde yo poder intervenir, o a lo más voy mirando los cuadernos de los chiquillos que vayan tomando los apuntes como corresponda. Pero soy una mera asistente de aula. Si puedo intervenir más en matemáticas cuando hay ejercitaciones, o

cosas más prácticas en las que uno puede ir con los chiquillos viendo lo que les falta, aclarándoles dudas, reforzando cosas, pero entramos a la mera voluntad y disposición de lo que el profesor tenga planificado para el día”.

“[...] De hecho la profesora de tercero me decía, “es como cuando venían los apoderados a ayudar”, pero me dice “yo igual no te voy a comparar con los apoderados”. Ella siente que mi apoyo es como recurso perdido, porque en el fondo podría ser otro”.

Por todo lo anterior, se analiza que uno de los mayores obstaculizadores del establecimiento en la implementación del decreto, ha sido la resistencia que ha mostrado parte del equipo docente de aula regular para efectuar un trabajo colaborativo, lo que queda explícito tras las citas textuales declaradas por esta entrevistada, impidiendo un real y efectivo trabajo a las necesidades educativas de los estudiantes que integran este PIE. Lo que conlleva a que esta educadora diferencial, especialista en PA, sienta que su rol es asistir a la profesora de aula regular, ya sea por las tareas que realiza o por los mismos comentarios que ha realizado una docente de aula regular.

Otro de los aspectos obstaculizadores que señala esta entrevistada es que los directivos no propician un integral cumplimiento del decreto ni tampoco buscan mejorar este mismo.

“[...] Es que yo creo que ellos propician el funcionamiento del decreto, pero desde lo que está ahí en estricto rigor y como siempre apoyado por el tema de la plata, [...]” Pero así, que yo vea que ellos busquen como podrá mejorarse, no hay cuestionamiento al respecto, ni menos un accionar”.

Con ello, sumado a lo previamente expuesto por esta entrevistada, se analiza que el establecimiento es riguroso en cuanto a lo que norma este decreto, por lo que no realiza adaptaciones si éste no lo establece en alguno de sus artículos, especialmente en asuntos relacionados con dinero. Sin embargo, esta educadora siente que hay aspectos del funcionamiento del decreto que podrían mejorarse, más los directivos no realizan acciones para ello.

De igual manera, señala el tema de liderazgos y las funciones, lo que ha llevado a que no se realicen reuniones acerca del funcionamiento y roles que establece el decreto. Ella misma dice:

“El tema de los liderazgos y las funciones, porque la gente que ha estado a cargo, yo siento que no es reconocida por el resto, entonces por eso mismo siento que no ha habido reuniones, por miedo a evitar las confrontaciones, pero ella yo creo que evita”.

Tras ello, se analiza que pese a la necesidad de realizar reuniones para revisar la implementación del decreto, éstas no se han llevado a cabo por miedo a las confrontaciones, y a la poca validación que tienen los directivos y personas a cargo, específicamente la encargada del PIE.

En lo referido a la *diferencia en los niveles escolares*, declara que no han existido diferencias en relación a la implementación del decreto, por lo que se analiza que con todos los estudiantes se ha realizado evaluaciones, diagnósticos educativos y de salud, reuniones y antecedentes familiares, etc.

- **Categoría: Trabajo pedagógico**

Acercas del *trabajo colaborativo*, no se vislumbra un trabajo colaborativo entre equipo de apoyo pedagógico y profesores de aula regular, ya que éstas han mostrado resistencia a que ingresen a la sala de clases y que se realicen modificaciones a las planificaciones.

En relación al *trabajo antes y después de la implementación*, su trabajo antes era más autónomo, realizando principalmente proyectos de grupo que obedecían a los propios intereses de los estudiantes:

“[...] y ellos, claramente respondían de otra manera”

Ahora, el trabajo se basa en apoyar a estos estudiantes y el trabajo de la docente de aula regular, trabajando de acuerdo a la actividad planificada por la docente, principalmente apoyando a los estudiantes del PIE, realizando correcciones, explicaciones e instrucciones:

“[...]Entonces al final lo que uno hace, es apoyarlos dentro de la misma lata que ellos han tenido siempre, como tratar de hacérsela un poco más llevadera [...]”

Por el contrario, cuando la clase es muy expositiva, sólo trabaja en base a observación directa. Por lo mismo, el mayor cambio ha sido el trabajo con los estudiantes que forman parte del PIE, ya que antes se trabaja en aula de recursos, y ahora en el aula regular. Limitando su accionar a lo que estrictamente está planificado por el docente de aula regular, haciendo sólo en ocasiones sugerencias a ese trabajo. Además, se analiza tras el testimonio de esta entrevistada que el trabajar en proyectos con los estudiantes, que involucrasen otro tipo de actividades y metodologías, según sus propios intereses, lograba una mayor participación de éstos, lo que se ha perdido tras la implementación de este decreto, en donde no hay distribución horaria en aula de recursos para las NEE transitorias.

Respecto de la *distribución del tiempo*, dice que veinticuatro horas son para aula regular, ocho para cada curso, cinco para coordinación y cinco para llenar formularios y papeleo en general. En relación al aula de recursos, declara que no hay tiempo para trabajar en ella. Por lo anterior, se analiza que se cumple con el decreto en cuanto a las ocho horas de ingreso a aula regular y horas para trabajo de coordinación, formularios, y otros.

Acerca de las *planificaciones*, señala que no se realiza planificaciones personales ni en colaboración con la docente de aula regular. Asimismo dice que no prepara material extra, por lo que sólo ocupa el que la educadora de aula regular lleva.

Ante esto, ella a declara:

“No planifico, pero la idea se supone, es que yo pudiera trabajar con las planificaciones de los profes, pero de hecho, ellos tienen dificultades con el abordaje de las planificaciones, y con UTP, porque UTP está exigiendo según el plan de mejora de SEP, les está pidiendo planificaciones diarias que ellos no están haciendo, entonces ahí ya hay un problema. Y las planificaciones que ellos entregan son mensuales, y sobre esas

planificaciones yo tendría que hacer adaptaciones que yo estime necesario, pero yo siento que son muy amplias como para yo poder trabajar”

Por lo que sólo:

“en las coordinaciones sugieres de acuerdo a lo que has visto, y los profes te cuentan lo que van a hacer, que contenidos van a trabajar”.

Tras esto, se analiza que no existe trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y educadores diferenciales. Inclusive los mismos profesores de aula regular tienen problemas con sus planificaciones, por lo que se hace evidente un problema de coordinación y de gestión.

En cuanto a las *evaluaciones*, manifiesta que no realiza evaluaciones. En ocasiones, teniendo mucha cautela apoya la evaluación de la profesora regular:

“[...] porque a veces hemos diferido con los profesores en cuanto a los criterios, ya que a veces los niños me preguntan, yo les respondo, y después me dicen no tía estaba mala”.

Esto avala lo expuesto anteriormente, la inexistencia de un trabajo colaborativo, y un consiguiente problema para enfrentar las NEE de cada estudiante.

- **Categoría: Valoración**

Acerca de la *valoración del trabajo pedagógico*, considera que los diagnósticos realizados por otros profesionales sí favorecen a la hora de trabajar educativamente con los estudiantes, ya que amplía más la mirada, pese a no haberlo pensado previamente. Tal como queda expuesto en la siguiente cita textual:

“Ah, no lo había pensado, pero puede ser. Porque tiene que ver un poco con el enfoque de la psicopedagoga, y los conflictos aquí van siempre por eso, porque la mirada de ella es como súper restringida, y para mí esa mirada es netamente un énfasis médico-clínico”

Por lo que la formación profesional de esta entrevistada, orientada al paradigma socio-antropológico, sumado a la formación profesional médico-clínico de la psicopedagoga, por ejemplo, resulta una mirada más integral para la atención de los estudiantes del PIE.

Por otra parte, le parece útil entrar a la sala de clases a apoyar a los estudiantes, pero considera que no en exclusividad, es decir, no sólo ocupar las horas en aula regular, sino que también trabajar con los estudiantes en aula de recursos. Ya que:

“[...] es útil, pero en la medida que a uno lo interiorizan que está pasando con ellos en la sala, pero todo se hace como información. Por lo mismo, yo no creo que sea definitorio lo que yo haga ahí, o lo que ellos logran ahí es muy distinto a lo que yo sé que pueden realmente lograr. Yo siento útil entrar, pero no en exclusivo”.

Esto revela, una vez más, el incumplimiento del decreto en lo que determina respecto del trabajo colaborativo, provocando una ineficacia en el trabajo que se está llevando a cabo al interior de la sala de clases.

Dentro de las ventajas de ambas modalidades, manifiesta que ingresar a la sala de clases proporciona información acerca de la manera de relacionarse que tienen los estudiantes, del trabajo que ellos realizan, ya que:

“[...] entrega información de la manera de relacionarse del niño con el profe, con los compañeros, de cómo él se desenvuelve. De cómo toma sus apuntes, si pierde mucho la atención, si conversa mucho [...]”.

Por su parte, en el aula de recursos los educandos se manifiestan tal como son, porque:

“[...] ahí realmente ellos se manifiestan”.

En cuanto a la *valoración del decreto* el deber registrarse para poder evaluar, le parece que desde lo legal y el control, está bien.

En relación a que haya diferentes profesionales involucrados en el proceso de evaluación de los estudiantes, que evalúen, le parece bien. Por un tema de cobertura, principalmente. Lo que queda de manifiesto en la siguiente cita textual:

“Yo creo que por un tema de cobertura lo hicieron, pero yo, al menos en lo que es evaluación, yo a ellas (psicopedagogas) encuentro que tienen elementos, pero el apoyo yo siento que no coincide con la formación nuestra, pero para hacer el diagnóstico y las pruebas, yo siento que ellas son expertas en eso [...]”

Por otra parte, esta entrevistada considera que los resultados de las evaluaciones no se ajustan a las NEE de los estudiantes, especialmente las evaluaciones estandarizadas, ya que:

“[...] al menos el formulario y las pruebas estandarizadas a mí no me arrojaban con claridad que hace y que no este niño”.

En una primera instancia, al preguntarle si considera que existen otras NEE que no contempla el decreto ella responde *“Eh... no”*. Sin embargo, al preguntarle por el lenguaje en el diagnóstico, señala que no está de acuerdo con que el estudiante deba tener el diagnóstico de TEA o Déficit atencional para estar en el PIE, ya que hay otras NEE que tienen que ver con el área social, emocional, familiar y cultural:

“[...] por ejemplo que una niña estaba embarazada, que para mí si era una necesidad educativa, porque ella obviamente estaba enfrentando una necesidad que le iba a complicar. Pero para ellos ojala que fuera con certificado médico, del neurólogo. Entonces para mí había una cuestión social, emocional que se descuidaba, que discriminaba también. O niños que no saben que tienen problemas familiares en la casa, con depresión hay” “[...] para mí hay otras necesidades que no contempla el decreto”.

Por lo que se analiza que se contradice en sus respuestas, pero cabe destacar que en su segunda respuesta ante un mismo tema, esto es, NEE que contempla el decreto es más clara en ella y responde con argumentos claros y ejemplificadores.

En relación a la modalidad de trabajo, le parece mal esta modalidad, ya que son muy pocas las horas para aula de recursos, haciendo poco equitativo el trabajo:

“[...] Deberían aumentarse para que el trabajo sea redondito, debiese ser más equitativo para que los avances se vean más rápido y para que el trabajo que uno realice sea aún más beneficioso para los niños”.

Por lo que se deduce que para esta entrevistada es primordial la existencia del aula de recursos.

Finalmente, en las *sugerencias*, como se menciona en el párrafo anterior, propone tener más horas en aula de recursos, para poder trabajar habilidades específicas con los estudiantes:

“[...] y esas las trabajas en aula de recursos. Y con este decreto sólo terminas apoyando a la profe de aula regular”

Asimismo, un espacio donde los estudiantes puedan expresarse de otra manera, diferente a la del grupo total, ya que por ejemplo ella:

“[...] hacía proyectos de grupo que obedecían sus propios intereses, y ellos, claramente respondían de otra manera”.

Tras esto, se analiza que a través de la entrevista realizada a esta educadora diferencial especialista en PA, los mayores obstaculizadores ha sido la poca claridad en cuanto al rol del educador diferencial ante el marco de este decreto. Asimismo, el trabajo colaborativo, ya que no se ha realizado como norma este decreto, obstaculizando su trabajo, y sintiendo que éste corresponde al de asistir a la docente de aula regular, por lo que las sugerencias son acorde a lo relatado y argumentado en esta entrevista.

Entrevistada N° 10:

Dependencia administrativa del establecimiento: Municipal.

Comuna: Ñuñoa.

- **Categoría: Implementación del Decreto N ° 170.**

Respecto de la *capacitación previa*, la entrevistada señala que hubo reuniones solamente a nivel de coordinación, las cuales no cumplían con las características de una capacitación. Por lo que podemos decir, que en el proceso inicial de implementación del decreto no hubo capacitación previa, y que las reuniones se caracterizaron por ser ambiguas en la información entregada, además ésta información fue lejana al equipo de educadores diferenciales del establecimiento, puesto que se involucraba solamente a la Coordinadora del PIE:

“[...] no hubo capacitación...hubo algunas reuniones con las coordinadoras comunales, pero estas reuniones siempre fueron con las coordinadoras del colegio, pero nunca se extendieron esas reuniones a nosotras... en una reunión se decía algo y a la otra semana se decía que no era así. Fue todo muy complicado.”

El *proceso diagnóstico*, se caracteriza por involucrar varios informantes, desde la familia hasta un profesional de la salud. Este proceso es de carácter interdisciplinario, debido a que en este participan psicólogos, educadores diferenciales, médicos pediatras y neurólogos. Además el Decreto N° 170 entrega un papel relevante a la familia, desde la información que pueden brindar en este proceso, hasta la responsabilidad de solicitar el diagnóstico médico:

“El primer paso es con las profesoras jefes de cada curso, ellas seleccionan a los estudiantes que necesitan apoyo pedagógico, llenan el test de Connors el cual la profesora diferencial entrega a los apoderados el día que los citación, en ese momento se pide la autorización para el proceso de evaluación, se llena la anamnesis y se entrega el

formulario de salud, con el cual se deriva al estudiante al Neurólogo o Pediatra, cuando se hace todo eso, el equipo PIE comienza con las evaluaciones psicopedagógicas”

Si bien el proceso diagnóstico tiene un enfoque integral, en el sentido de la cantidad y variedad de profesionales que participan en él, se observa una preponderancia al ámbito de la salud, pues son los diagnósticos médicos los que definen la necesidad del estudiante, en el sentido de etiquetar su NEE.

La entrevistada considera como un aspecto *obstaculizador del decreto* la burocracia que existe con los Formularios únicos, puesto que estos son reiterativos en la información solicitada:

“[...] los formularios, son muy burocráticos, muy repetitivos, imagínate que hay que identificar al estudiante 4 veces en el mismo documento, eso es malo, uno invierte mucho tiempo en rellenar los formularios”

Actualmente con los Formularios Únicos, se identifica una nueva labor del Educador (a) Diferencial con mención en Dificultades del Aprendizaje, la cual sale del ámbito pedagógico y se centra en el ámbito administrativo.

Durante el proceso de implementación del decreto existieron *obstaculizadores y facilitadores del establecimiento*, los cuales según la entrevistada correspondían: a la resistencia, por parte de las profesoras de básica, al ingreso de las educadoras diferenciales al aula regular. Además el implementar el decreto conlleva a la contratación de nuevos profesionales, y por ende la formación de un equipo de integración que no se conocía, situaciones que para la entrevistada fueron obstaculizadores en el comienzo del proceso:

“[...] hubo muchas veces que las profesoras se negaban a recibir a la profesora diferencial en la sala”

Por otra parte y en relación a los aspectos facilitadores, ella señala que la flexibilidad de adaptación del equipo de integración ayudo en la implementación del decreto, ya que existieron muchos cambios en el proceso, desde modificar

constantemente los horarios, tanto para el trabajo colaborativo como para el apoyo en sala, hasta el cambio de fechas para cumplir con los Formularios Únicos:

“[...] facilitador que tenemos es el compromiso de nosotras como profesionales... o que las profesoras del aula cambiaban su horario y las docentes diferenciales tenían que cambiar todo nuevamente [...]”

Se puede decir, en los obstaculizadores del proceso de implementación del Decreto N° 170, se observan conductas o situaciones referentes al cambio educativo. En primera instancia se identifica incertidumbre y rechazo a la nueva modalidad de trabajo por parte de las educadoras de básica, proyectando sus emociones en negar el ingreso a las educadoras diferenciales al aula regular, también podemos decir, que el que la entrevistada señale como obstaculizador el ingreso de nuevos profesionales al PIE refleja el temor a la adaptación de las nuevas formas de trabajo que tiene cada profesional que se integre al programa.

De la *diferencia en la implementación por niveles escolares*, si bien la entrevistada señala que existen diferencias en la implementación del decreto según el nivel escolar, podemos decir que tal diferencia no existen en el proceso de implementación, sino más bien en el trabajo pedagógico que se realiza posteriormente a la implementación. Puesto que el proceso diagnóstico tiene requisitos preestablecidos que no pueden ser cambiados, como lo es el trabajo interdisciplinario en la entrega de información del diagnóstico del estudiante. Por otra parte se distinguen diferencias sustanciales en los objetivos de trabajo del Educador (a) Diferencial que ingresa a un curso:

“Yo diría que si... la persona que entra a prebásica su trabajo tiene que estar enfocado al lenguaje, quien entra a primero y segundo básico la misión es lectura y escritura, y si alguien entra aun sexto básico su misión es apoyar el trabajo de la profesor, porque aunque tengas un estudiante con un retraso enorme en lo que es escritura y lectura, uno no puede ponerse a trabajar eso en la sala de clases”

- **Categoría: Trabajo Pedagógico.**

En relación al *trabajo colaborativo*, se identifican dos trabajos colaborativos, el primero corresponde al que se establece entre profesor de básica y profesor (a) diferencial, el cual permite tener una visión en común del estudiante, y establecer los objetivos a lograr con ese estudiante, mediante el apoyo planificado por ambos docentes:

“[...] ahora las Profesoras Diferenciales del colegio se sientan con la profesora y determinan el apoyo al estudiante”

El otro trabajo colaborativo, corresponde al que se realiza al interior del equipo de integración, en el cual participan todos los profesionales involucrados en la formación del estudiante, lo que refleja nuevamente un proceso interdisciplinario en el proceso de apoyo a los estudiantes con NEE:

“El resto de las horas son citaciones a los apoderados...reuniones con el equipo de integración”

Trabajo antes y después de la implementación del decreto, para la docente, el decreto cambio significativamente la forma de trabajo del educador diferencial. Este cambio radica en que antes se trabajaba con los estudiantes en el aula de recurso, sin existir un vínculo importante entre el trabajo del Educador Diferencial con el del Profesora de Básica, lo que además provocaba una visión completamente distinta sobre el estudiante:

“[...] trabajábamos solamente en aula de recurso...Nunca jamás se entró a la sala, desde que llegue a este colegio nunca se entró a sala... porque para nosotras las educadoras diferenciales entrar a la sala igual fue un gran desafío. [...]” (ver en Pág.)

Con la implementación del decreto el trabajo de ambas Educadoras se vincula y se crea una visión en común sobre las necesidades y cualidades del Estudiante, lo que a la larga favorece al educando con NEE.

En relación a la *distribución de tiempo*, los horarios de las educadoras diferenciales que ingresan al aula se cumplen de acuerdo a lo que establece el decreto N° 170. Lo cual corresponde a 10 horas por curso en establecimientos de Jornada Escolar completa, de las 10 horas, 8 son destinadas al ingreso de la Educadora Diferencial al aula (caso de la entrevistada) y 2 horas de coordinación, en las cuales planifica actividades para los estudiantes con NEE, además de realizar sugerencias a las planificaciones de los profesores de asignatura:

“[...] las profesoras diferenciales cumplen su horario según lo que establece el decreto”

En el tiempo de coordinación establecido la Profesora de asignatura y la Educadora Diferencial realizan adecuaciones a la *planificación*, abordando las NEE de los estudiantes del programa de integración, realizando adecuaciones a los objetivos de la clase y acuerdan el tipo de mediación en las evaluaciones.

Por otra parte y como se menciona en la temática de trabajo colaborativo ambas docentes se juntan a determinar el apoyo al grupo de estudiantes del programa de integración. De ambas temáticas se desprende e infiere un cambio de disposición por parte de las docentes de aula regular, pues como se menciona en los obstaculizadores, en una primera instancia las profesoras de educación básica se resisten al ingreso de las educadoras diferencial al aula regular.

- **Categoría: Valoración.**

Respecto de la *valoración del trabajo pedagógico*, la entrevistada valora de manera positiva el ingreso de la Educadora Diferencial al aula regular, pues considera que es el colegio en general el que se ve beneficiado con esta nueva modalidad de trabajo, porque se concreta el trabajo colaborativo entre docentes:

“[...]lo más relevante que se está dando es la interacción con la profesora de sala, en el ámbito profesional, el tener la misma visión respecto al mismo niño[...].”

Podemos decir y deducir que antes de la implementación del decreto, no se lograba realizar un trabajo colaborativo entre docentes. Actualmente y por medio de la distribución de horas de trabajo, se logra establecer un trabajo en pro del estudiante, con acuerdos comunes.

En relación a la *valoración del decreto que realiza la entrevistada*, ella considera que ha sido un beneficio el nuevo decreto, tanto para la escuela como para las educadoras diferenciales.

El ingreso al aula regular, en el contexto donde surgen las NEE, permite comprender con mayor profundidad la necesidad, y de esta forma idear un plan de trabajo acorde a las necesidades del estudiante, también es positivo la regulación de las horas para realizar un trabajo colaborativo, antes era un acuerdo implícito el trabajo colaborativo entre profesores, pero no había el espacio ni tiempo para realizarlo. Actualmente el decreto norma las horas de trabajo colaborativo, la diversidad de profesionales involucrados en el proceso, favorecen al estudiante y a la escuela, tanto en el diagnóstico como en la elaboración y desarrollo del plan de trabajo. Por otra parte el decreto regula y valida el trabajo de las educadoras diferenciales.

Además valora positivamente el registro de las educadoras diferenciales para poder evaluar, ya que considera que es una forma de ver que profesionales están capacitados para evaluar a los estudiantes y para mantener un registro de cuantos profesionales existen en esta área.

Como señalaba la entrevistada, el proceso de evaluación debe ser con profesionales capacitados, porque es un proceso importante, por lo que también evalúa positivamente que el proceso diagnóstico sea interdisciplinario.

Realiza una valoración negativa de la burocracia del decreto, específicamente de los Formularios Únicos, dice que son muy repetitivos en la información. Es por esto que su *sugerencia* tiene relación con sintetizar los formularios, con el fin de optimizar el tiempo. Además sugiere que los estudiantes que necesiten un apoyo

en aula de recurso, puedan ser sacados del aula regular y ser atendidos en grupo diferencial:

“Para empezar cambiaría los formularios, más fáciles de llenar, no tan repetitivos [...]”

Entrevistada N° 11:

Dependencia administrativa del establecimiento: Municipal.

Comuna: La Florida.

- **Categoría: Implementación del Decreto N ° 170.**

La *capacitación previa*, la entrevistada señala que ella ingreso al establecimiento a principios del año escolar (2011) por lo que desconoce si existió una capacitación durante el años 2010. No obstante durante el año 2011 no existió capacitación para el equipo del proyecto, solamente la coordinadora del equipo asistió periódicamente a reuniones de la corporación de educación de la municipalidad:

“No, no hubo capacitación previa a la implementación del decreto, eso si nuestra coordinadora del PIE ella tenía reuniones con gente de la corporación y ella nos iba traspasando la información que le llegaba, pero fue solamente eso.”

Por otra parte, el equipo de integración realizó una reunión general para los docentes del colegio, con el fin de interiorizar a toda la comunidad educativa en el nuevo decreto, además cada Profesora diferencial converso de forma individual con los Docente de Básica, para informar sobre el trabajo colaborativo que desempeñarían:

“[...] ahora con los profesores de aula regular se conversó pero de manera individual... se hizo una reunión a nivel de colegio para explicar el decreto, pero fue algo

general no muy detallado, para que ellos sepan cual es el trabajo que se iba a llevar a cabo.”

Por la información señalada por la entrevistada, podemos decir que no existió capacitación previa para el Equipo de Integración escolar, no obstante ellos vieron la necesidad de realizar una etapa de sensibilización, en la cual participo todo el establecimiento, y en especial los profesores de asignatura con los que trabajarían directamente. Esta etapa de sensibilización y “capacitación” para los profesores de aula regular, fue con la intención de familiarizar la nueva forma de trabajo que se implementaría.

Respecto del *proceso de diagnóstico*, menciona que el instrumento que utilizaron fue el evalúa y que ella no estuvo en el proceso de evaluación, pero que el procedimiento utilizado en el establecimiento fue evaluar a los estudiantes, los cuales eran derivados por los profesores de básica, posteriormente los estudiantes son derivados al médico, con el fin de conseguir el formulario Único de Salud y de esta manera diagnosticar al estudiante:

“Para evaluar fue igual, se hablaba con los profesores jefes para determinar quienes debían ingresar al proyecto, luego se citaban a los apoderados, y se aplicaban las evaluaciones”

El equipo de integración, se rigió por lo establecido en el Decreto N ° 170, puesto que el proceso diagnóstico se caracterizó por ser interdisciplinario, y lo que respecta a la evaluación psicopedagógica, fue realizada con un instrumento estandarizado.

La profesional señala que un *aspecto obstaculizador del decreto*, corresponde a la cantidad de horas que se debían ingresar al aula regular, pues considera que hay estudiantes que requieren un apoyo en la sala diferencial, además de esto considera que la forma de trabajo en el aula regular es compleja:

“Muchas veces uno está en la sala tratando de trabajar con los estudiantes transitorios, explicando, realizando guías y la profesora de básica quiere decir algo, o

explicar algo, o cualquier cosa y uno tiene que detener el trabajo que está realizando, entonces uno pierde mucho tiempo en eso. Además como ahora en el grupo de los transitorios están los limítrofes, los déficit atencional y los que tienen dificultades específicas en el aprendizaje, se ve mucho la diferencia entre cada necesidad de los estudiantes, entonces no se puede hacer un trabajo específico con cada uno de ellos”

Podemos decir que la distribución de las horas según el decreto, se ha convertido en un obstaculizador, puesto que el proceso de los estudiantes con NEE transitorias ha sido más lento en comparación con lo que sucedía en los grupos diferenciales, además se han incluido nuevas NEE, lo que en el interior del aula regular ha dificultado el trabajo de la entrevistada.

Si bien la entrevistada señala como obstaculizador atender tantas NEE en el interior del aula regular, y además tantas horas en el mismo espacio, esto corresponde a un obstaculizador en el trabajo que ella desempeña, puesto que las Educadoras Diferenciales deben tener las competencias necesarias para enfrentarse a diversas NEE. Por otra parte lo que es un obstaculizador para la entrevistada, es un paso a la inclusión para los estudiantes, ya que no son segregados del espacio de aula común, y sus necesidades son atendidas en el contexto donde surgen.

En la implementación del decreto existieron aspectos *obstaculizadores y facilitadores del establecimiento*, la entrevistada menciona que un obstaculizador correspondió a la carencia de materiales y recursos necesarios para poder realizar el trabajo, perjudicando en alguna medida el trabajo de las educadoras diferenciales:

“[...] en el establecimiento no nos otorgan la cantidad de materiales necesarios para que podamos realizar nuestro trabajo, la gran mayoría de los materiales que ves en la sala los hemos traído nosotras. Eso es negativo, porque el dinero de la subvención de los estudiantes del PIE debería invertirse en eso [...]”

Lo que en éste establecimiento se ha construido como un obstaculizador, en el decreto se plantea como un “facilitador”, puesto que se establece que la subvención por estudiante del Proyecto de Integración, debe ser estrictamente utilizada a favor de los educando, ya sea en infraestructura, profesionales competentes y materiales para el PIE. Por lo que podemos decir que en el establecimiento, no están cumpliendo con lo establecido en el Decreto N ° 170.

Por otra parte, los *facilitadores de la escuela* son: que la dinámica anterior de trabajo era muy similar a la del decreto, y la flexibilidad de los profesores de básica para permitir sacar a los estudiantes al aula de recurso:

“[...] el colegio ya tenía una forma de trabajar muy similar a la del decreto, por eso los profesores de básica buscan el apoyo del educador diferencial, entonces eso permite tener algunas flexibilidad en las horas de trabajo en aula regula [...]”

“[...] por ejemplo la próxima semana los chicos tienen prueba, entonces ya hable con los profesores para sacarlos más horas de la sala [...]”

Se puede indicar que se construye como un facilitador del establecimiento el no cumplimiento de la distribución de horas señaladas por el decreto, es decir, la flexibilidad por parte de los (as) educadores de básica, en relación a retirar de sus asignaturas a los estudiantes con NEE transitorias para trabajar en el aula de recursos, se convierte en un facilitador de la labor pedagógica realizada por la entrevistada. Recordemos que anteriormente se señala como un obstaculizador el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en el interior del aula regular, pues se observa un proceso más lento en comparación del aula de recurso. Es por esto que la flexibilidad en el cumplimiento de las horas al interior del aula regular se convierte en un facilitador, lo que además se convierte en un incumplimiento del decreto.

En el proceso de implementación del PIE se señala que no existieron *diferencias en los niveles*, sin embargo, se dieron particularidades en el trabajo que realizó la Educadora Diferencial en los cursos que atiende, las cuales

correspondían al tipo de intervención que se realizan, puesto que no es lo mismo intervenir en cursos en los cuales las clases son expositivas, a intervenir en cursos donde se desarrollan guías, se realizan trabajos grupales:

“Depende del profesor, de la asignatura y la materia, pero generalmente trabajo en grupo con los chicos del proyecto [...]”

Podemos decir que las diferencias que se dan, tienen relación con el tipo de intervención pedagógica que se realiza en un curso, lo que tiene sentido en el ámbito pedagógico, pues cada curso, cada grupo de estudiante con NEE, cada asignatura tienen características propias, por lo cual el plan de trabajo y la intervención no puede ser igual en cada nivel.

- **Categoría: Trabajo Pedagógico**

En relación al *trabajo colaborativo*, ella señala que existieron dificultades para realizar el trabajo colaborativo con los profesores de básica, no logra planificar en conjunto con todos los docentes, ni realizar las adecuaciones pertinentes a los materiales utilizados en clases. Por otra parte, existe un trabajo colaborativo con los profesionales de la salud y los psicólogos, con los cuales tenía un horario determinado para reunirse y plantearse los objetivos semanales:

“[...] de esas 3 horas, destinamos alguna para realizar el trabajo con otros profesionales. Nos comunicamos constantemente, tenemos los números telefónicos, el mail, siempre sabemos que está haciendo el otro profesional”

“[...] Esto igual es malo, porque la idea es que el equipo diferencial cuente con las evaluaciones y las planificaciones de los profesores de básica antes de ingresar al aula, pero casi nunca pasa., por lo mismo cuesta realizar adecuaciones curriculares y planificar nuestros objetivos”

Si bien la entrevistada cuenta con un horario establecido para realizar el trabajo colaborativo tanto con el equipo de integración, como con los docentes de aula

regular, solamente se logra concretar el trabajo del equipo de integración, ya que con el docente de aula regular no logra llevar a cabo el trabajo colaborativo.

Podemos decir que la temática de obstaculizadores del decreto se relaciona directamente con el trabajo colaborativo, puesto que la entrevistada considera como un obstaculizador trabajar tantas horas en el interior del aula regular, pues para ella los avances de los estudiantes son más lentos, lo cual tiene estricta relación con desconocer los objetivos de la clase, y no planificar las actividades en conjunto con los profesores de asignatura, lo que además se traduce en un trabajo improvisado al interior del aula regular por parte de la Educadora Diferencial.

Del *trabajo antes y después de la implementación del decreto*, ella menciona que en el establecimiento se trabajaba de una manera muy similar a la del decreto, no obstante la entrevistada no era parte de la institución, por lo que para ella si hay un cambio sustancial en la forma de trabajo:

“[...] en cambio en el grupo diferencial uno planificabas las actividades, los materiales [...]”

El trabajo que ella desempeñaba en el otro establecimiento consistía en ser parte del grupo diferencial, planificaba y utilizaba los materiales que consideraba pertinentes para su clase. En relación al trabajo que realiza en el PIE, ella apoya en el aula diferencial a los estudiantes, planificando sus actividades en relación a las necesidades y a al trabajo que se realizaba paralelamente en el aula regular. En este espacio pedagógico trabajó con guías, materiales concretos y software.

Por otra parte, en el aula regular apoya las actividades de los docentes de básica, monitoreando a los estudiantes del proyecto y a los que necesiten ayuda en el momento, en ocasiones adecuaba las evaluaciones de los subsectores de Matemática y Lenguaje y Comunicación:

“Si, antes tú trabajabas en tu grupo diferencial, que era más pequeño que con el que uno trabaja ahora, porque a pesar de que entramos por cinco estudiantes uno debe apoyar a todo el curso, esa es la idea [...]”

Podemos decir que el ingreso al aula regular, ha sido el mayor cambio en la forma de trabajar del Educador Diferencial con mención en Problemas de Aprendizaje, y la cantidad de estudiantes que se abarca en el trabajo al interior del aula regular, puesto que antes se reducía al grupo diferencial.

En relación a la *distribución de tiempo*, la entrevistada distribuye sus horas dependiendo de las NEE de sus estudiantes ella decidía cuántas horas trabaja con los estudiantes en el aula regular y cuántas en el aula de recursos. Respecto de las horas de colaboración establecidas en el decreto, ella declara que se respetaban las horas de trabajo de planificación personal, trabajo colaborativo con otros profesionales, y reuniones con el equipo de integración. No obstante no cumple con el horario de colaborativo con los profesores de básica:

“Relevante, bueno que exista una intervención en la sala de clases; se supone que son 8 horas de apoyo en el aula regular para los niños transitorios, yo ingreso 6 y las otras 2 horas en el aula de recurso”

Si bien en el establecimiento tratan de regirse por lo estipulado en el Decreto N° 170, podemos decir que incumple con el mínimo de horas en el apoyo en el aula regular, como además del incumplimiento del trabajo colaborativo con docentes de aula, lo que perjudica el trabajo pedagógico de ambos docentes, y el apoyo a los estudiantes con NEE transitorias.

Respecto de la *planificación*, ella reafirma que no planificaba en conjunto con el docente de aula regular, que las planificaciones que realiza corresponden a las clases en el grupo diferencial, y que estas planificaciones tienen relación con los contenidos que los estudiantes trabajan en clases:

“No, me ha costado mucho planificar con ellos y los materiales tampoco, porque como te decía me entregan las pruebas después de que las aplicaron, las guías de trabajo es más fácil modificarlas en el momento, pero una evaluación no [...]”

Esta temática reafirma lo planteado a lo largo del análisis de la entrevista, el no respetar las horas de colaboración entre docente de asignatura y docente diferencial, impide un trabajo colaborativo y una planificación previa de la clase. Lo que además condiciona el rol del educador diferencial al interior del aula regular, cumpliendo básicamente con un rol asistencialista.

La entrevistada señala que son escasas las veces que logra adecuar las *evaluaciones* del docente de aula regular.

- **Categoría: Valoración.**

En relación a la *valoración del trabajo pedagógico*, considera negativo el no poder acceder a las planificaciones de los profesores de asignatura, perjudica el trabajo y en definitiva al estudiante.

Respecto de la *valoración del decreto*, realiza una valoración positiva sobre el registro profesional, ya que se valoriza la profesión. Por otra parte, considera pertinente y positivo el trabajo interdisciplinario en el proceso de evaluación. De la misma forma, se valora positivamente el establecer horas para la realización de un trabajo colaborativo, para planificar, e ingresar al aula regular:

“Súper bien, el que diferentes disciplinas estén involucradas en el PIE, permite tener una visión más profunda de las necesidades de los estudiantes, trabajamos con mayor información respecto al estudiante, lo cual nos permite realizar un trabajo más acorde a lo que necesita [...]”

Si bien se señala que el decreto valoriza la profesión del Educador Diferencial y el trabajo colaborativo, en la práctica, la docente no logra ejemplificar esas situaciones, pues cumple el rol de asistente del educador de asignatura, sin llevar a cabo un trabajo integral para el estudiante.

Es importante destacar, que a pesar de que ella menciona solicitar las planificaciones y evaluaciones al docente de aula regular para realizar las adecuaciones, ese trabajo se debe realizar entre ambos profesionales, con el fin de llegar acuerdos comunes.

Hay una valoración negativa en la inflexibilidad de horas destinadas al trabajo en aula regular, porque según la entrevistada, se deberían dividir las horas entre aula regular y de recurso según las necesidades del estudiante. Además, para la docente, quedan a fuera del proyecto estudiantes con dificultades en el aprendizaje de origen emocional, para ella, en los establecimientos que se atienden a estudiantes en riesgo social, la mayoría de los estudiantes presentan este tipo de NEE, las cuales deberían estar incluidas en el decreto:

“Además que hubiesen horas destinadas para que los transitorios fueran atendidos por psicólogos, todas las horas del psicólogo están destinadas a los permanentes. Porque a pesar de que en el decreto se dicen que las NEE no deben ser de origen social o emocional, en los establecimientos que trabajamos con estudiantes en riesgo social, mucha de las necesidades surgen por el contexto y la historias de vida de los estudiantes [...]”

Es por esto, que la entrevistada *sugiere* brindar libertad en la distribución de horas, según las necesidades de los estudiantes. Además, considera necesario que se destinen horas para que el psicólogo atienda a estudiantes con necesidades transitorias.

Entrevistada N° 12:

Dependencia administrativa del establecimiento: Municipal.

Comuna: Cerro Navia.

- **Categoría: Implementación del Decreto N ° 170**

En relación a la *capacitación previa*, la entrevistada señala que la coordinadora del establecimiento asistió periódicamente a reuniones a nivel comunal y que en septiembre (2011) las coordinadoras comunales realizaron una reunión con todo el equipo de trabajo del proyecto, con el fin de mejorar el proceso diagnóstico del PIE 2012. Podemos decir que el Equipo de Integración no recibió una capacitación previa a la implementación del decreto.

En el plano particular, ella se informó sobre el decreto mediante un seminario de educación diferencial realizado en Viña del Mar en el año 2010:

“No, no hubo capacitación previa a la implementación del decreto, eso si nuestra coordinadora del PIE ella tenía reuniones con gente de la corporación y ella nos iba traspasando la información que le llegaba, pero fue solamente eso”

Respecto del *proceso de diagnóstico*, la profesional considera que este se caracterizó por ser complejo, en especial el diagnóstico de los estudiantes con NEE transitorias, debido a la inexistencia de un profesional del PIE, que diagnosticara DEA, TDA o TDAH. Reconoce una carencia en el proceso diagnóstico, señalando que en los establecimientos que trabajan con familias de escasos recursos, es más complejo llevar a sus hijos al médico para realizar un diagnóstico, por lo que debería destinarse recursos para contratar Neurólogos y pediatras para las evaluaciones de los estudiantes con necesidades transitorias:

“El primer pesquijaje lo realiza el profesor básico, y luego entre la evaluación psicológica y la fonoaudiológica, más la del profesor diferencial, se determina los ingresos al PIE. No he mencionado antes que el PIE de la comuna no cuenta con neurólogo, así que los ingresos por TDA y TDAH, este año fueron abordados por evaluaciones externas que hicieron los apoderados”

Por otra parte, el proceso de diagnóstico consistía: primero decidir los estudiantes que necesitaban apoyo del Educador Diferencial, luego citar a los apoderados para que firmaran la autorización de diagnóstico y derivar al estudiante a un Médico Neurólogo o Pediatra, con la autorización firmada se comenzó con el proceso de evaluación psicopedagógica. Cuando llegaban los informes de salud y estaban los informes psicopedagógicos se llenaron los Formularios correspondientes al diagnóstico.

El proceso diagnóstico se caracteriza por ser interdisciplinario e integral, pero no contextualizado, es decir, en el proceso diagnóstico se da énfasis al diagnóstico médico, pero no se considera que el Neurólogo o pediatra que diagnostica al estudiante no tiene relación con el establecimiento, por lo que se relega inmediatamente ese diagnóstico a un “trámite”.

En cuanto a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del decreto*, la entrevistada menciona que hay un aspecto del decreto que funciona como obstaculizador y facilitador, el hecho de que existan tantos actores educativos involucrados en el proceso diagnóstico lo hacía más engorroso, pero a la vez se observa al estudiante desde un punto de vista más holístico:

“En general positivo es plantear la integración como inclusiva, por lo mismo las educadoras diferenciales están más horas dentro del aula común, pero este también es un aspecto negativo, ya que hay niños(as) que avanzan más en un trabajo directo, muchas veces están muy desfasados de su escolaridad [...]”

Por otra parte podemos decir que el decreto busca la inclusión del estudiante con NEE en el plano pedagógico, pues no es segregado del aula común, sino más bien se incluye en su contexto, esta valoración positiva se convierte en un obstaculizador del decreto, debido de que se deja de lado la particularidad de la necesidad del educando, puesto que en muchas ocasiones el estudiante está desfasado considerablemente de los contenidos escolares del nivel escolar en curso. Lo que a su vez complejiza la labor del educador diferencial, pero se debe

tener en cuenta, que la formación de dicho profesional está pensada para adquirir las competencias necesaria para trabajar en la diversidad.

En relación a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del establecimiento*, dice que un facilitador fue el compromiso y apoyo desde UTP, debido a que entregaban la flexibilidad en el cumplimiento de horario en el interior del aula regular, es decir, si ella considera pertinente realizar un apoyo en la sala diferencial, contaban con la autorización para retirar al estudiante de la sala regular:

“Considero que el apoyo que la jefa de UTP ha sido fundamental, pues ella se preocupa que los niños(as) con NEE sean atendidos el tiempo que se requiera, en ocasiones ha flexibilizado el tiempo en el aula para que podamos apoyar más a los estudiantes que lo necesitan”

Por otra parte, un obstaculizador correspondía a la tardanza por parte de los profesores de educación básica para entregar las planificaciones, lo que dificulta la realización de adecuaciones curriculares:

“La principal dificultad es la falta de horario para planificar en conjunto con el profesor de aula regular, no hay un trabajo colaborativo como corresponde, y eso a la larga perjudica al estudiante”

Podemos decir que el cumplimiento y el no cumplimiento de lo establecido por el decreto se constituyen como un facilitador y un obstaculizador según la entrevistada. Pues bien el no cumplir con las horas mínimas de ingreso al aula regular facilita el trabajo del educador diferencial, y el no cumplir las horas de trabajo colaborativo es un obstaculizador para dicho trabajo. Ambas situaciones están normadas por el decreto, con el fin de lograr un trabajo integral con el estudiante, ya que en el espacio de colaboración entre ambos profesionales, es posible adecuar los objetivos de la clase para los estudiantes con NEE muy descendidas en relación al contenido escolar. Si éste trabajo no se realiza, claramente la intervención pedagógica del educador diferencial se dificulta.

Respecto de la *diferencia en niveles*, podemos decir que no hubo diferencia en el proceso de diagnóstico, pero que si existen diferencias en la intervención pedagógica que se realiza en cada curso o nivel escolar, la cual está planificada acorde a las necesidades y características de los estudiantes:

“No, lo que cambiaba eran las evaluaciones según las necesidades, pero nada más. Lo que puede cambiar es el trabajo en el aula, pero eso depende de cada profesor”

- **Categoría: Trabajo Pedagógico.**

Se distinguen dos *trabajos colaborativos*, el primero corresponde al que se realiza en el interior del equipo de integración, el cual podemos decir que se caracteriza por una buena gestión, donde existen objetivos claros y compartidos por los profesionales que integran el equipo de trabajo. Por otra parte encontramos el trabajo colaborativo que no se realiza con el docente de aula regular, lo que tiene como consecuencia trabajos desligados de ambos educadores y más aun perjudicando directamente a los estudiantes integrados del establecimiento (señalado en los obstaculizadores del establecimiento):

“Lo más importante es la buena coordinación en el interior del equipo PIE, tenemos objetivos en común y claros, lo que permite que todos trabajemos en fin de cumplir ese objetivo, nos apoyamos mutuamente, somos un grupo compenetrado [...]”

Además podemos deducir, que existen dos miradas del trabajo colaborativo en el establecimiento, una es la que tiene el equipo de integración, quienes trabajan colaborativamente entre ellos, que reconocen los beneficios de dicho trabajo, y la otra mirada es la del resto de la comunidad, que en vez de procurar el cumplimiento del trabajo colaborativo entre docente de asignatura y docente diferencial, en pro del estudiante con NEE transitorias, suplen dicha carencia con la flexibilización de horas de apoyo en aula regular, asignado horas al aula de recurso.

También se puede indicar que muchas veces al no realizar un trabajo colaborativo óptimo, las educadoras diferenciales pasan a ser asistentes de las profesoras de básica.

En relación al *trabajo antes y después del decreto*, la profesional considera que fue un cambio significativo y difícil, ya que el cambio que se implementa con el decreto, no es solamente a nivel de subvención especial, sino también en el rol del educador diferencial, lo que trae incertidumbre:

“[...] uno está apoyando al niño en el ambiente donde tiene las dificultades, no es excluido de ese contexto; estar al tanto del contenido curricular en el que está el estudiante, antes existía un desconocimiento, por la poca o nula relación con el docente de básica”

Antes el trabajo de los Educadores Diferenciales era más libre, no se regía por los planes y programas de educación, se planificaba acorde a las necesidades de los estudiantes. Con la implementación del decreto, el trabajo depende de las planificaciones de los profesores de asignatura, aunque las necesidades del estudiante sean otras. Pero también se indica que esta nueva modalidad de trabajo, conecta al educador diferencial con los contenidos curriculares.

En cuanto a la *distribución de tiempo*, la entrevistada menciona que intentaba cumplir con todo lo que se solicita en el decreto, pero por la cantidad de horas que tenía era imposible, por ejemplo, destacaba el poco vínculo que ha podido establecer con los apoderados, ya que no tenía horario de atención para ellos, además presentaba dificultades para planificar con el profesor de asignatura. Es por esto, que considera que para poder cumplir con todo lo que implica el rol de educadora diferencial es necesario tener una jornada laboral de 44 horas:

“[...] Esta falta de tiempo no la tengo sólo yo ya que mis compañeras que van todos los días solo tienen un contrato de 38 hrs versus el de 44 hrs. Que es el ideal para hacer todas las horas que plantea el Decreto”

Podemos decir que el incumplimiento de lo establecido en el decreto en relación a las 2 horas de colaboración por curso que atiende pedagógicamente el Educador Diferencial con mención en Problemas de Aprendizaje, la entrevistada lo adjudica a una jornada laboral no acorde a la cantidad de tareas que se deben cumplir. Entonces debemos cuestionar que es lo que realizan los docentes diferenciales y de asignatura en las horas que no cumplen con el trabajo colaborativo, porque cabe recordar que además del trabajo entre ambos docentes se pueden realizar citaciones a los apoderados, preparación de materiales, planificaciones, etc.

Respecto de la *planificación*, la entrevistada señala que con la distribución horaria no había tiempo para planificar las clases junto al profesor de asignatura. Y que además se carecía de una gestión de UTP que velara por el cumplimiento de las horas de planificación conjunta de ambos profesionales.

Si bien UTP debe gestionar y velar por el cumplimiento laboral de los docentes, los temas relacionados con el PIE, como las horas de coordinación deben ser gestionadas por los coordinadores del Programa de integración.

En relación a las *evaluaciones*, considera que las evaluaciones se ajustaban a las necesidades de los estudiantes y que entregaba una información completa de las necesidades del educando, ya que se trabajaba con un diagnóstico clínico y uno pedagógico:

“Me parece muy bueno, ya que así se tiene una visión clínica y pedagógica del niño(a) [...]”

- **Categoría: Valoración.**

En cuanto a la *valoración del trabajo pedagógico*, realiza una valoración positiva, no obstante considera que podría ser mejor, si es que se respetaran los horarios, si bien pide flexibilidad en las horas destinadas al ingreso del aula

regular, considera necesario establecer horarios para el trabajo colaborativo, y la citación de apoderados. De esta manera el trabajo pedagógico sería completo.

Por otra parte, recalca la importancia de ser un aporte al estudiante en el aula regular y no ser un soporte donde los estudiantes condicionen su trabajo al apoyo de las educadoras diferenciales.

En relación a la *valoración del decreto*, en general la entrevistada evalúa positivamente el decreto, considera que este documento es una normativa que reconoce la profesión, y lo más importante propone la educación diferencial como un espacio inclusivo, debido que a los estudiantes no se retiran del aula para recibir apoyo, si no, el apoyo ingresa al aula. Además el registro de los educadores diferenciales consolida la profesión.

Considera negativo, la poca flexibilidad con los horarios, el no poder decidir cómo optimizar el tiempo de acuerdo a las necesidades del grupo educativo, y lo repetitivo de los Formularios Únicos.

En las éstas temáticas, ocurre la particularidad de valorar negativamente aspectos del decreto que dificultan el trabajo pedagógico, pero estos aspectos no son cumplidos por la entrevistada, como por ejemplo la distribución de horas, específicamente las asignadas al trabajo colaborativo, la entrevistada indica que son pocas las horas de colaboración, pero esas horas no son realizadas por la entrevistada en lo que designa la normativa. Entonces, la principal dificultad que ella presenta, corresponde a la propia distribución que ella da a esas dos horas de coordinación por curso.

Por último, y en relación a las *sugerencias*, menciona la necesidad de realizar un trabajo en el aula diferencial, aumentar las horas de coordinación entre los profesionales del PIE, como también la importancia de contar con un neurólogo para el diagnóstico de los estudiantes transitorios. Y en relación a los formularios, considera que deberían ser más sintetizados. También sugiere que el MINEDUC

supervise el cumplimiento de horario, que todos los educadores tengan el tiempo y espacio para poder realizar el trabajo colaborativo:

“[...] sintetizar los FUN, dar más horas en aula de recursos, otorgar las horas necesarias a los profesionales, para que haya más coordinación [...]”

Entrevistada N° 13:

Dependencia administrativa del establecimiento: Particular Subvencionado

Comuna: Maipú.

- **Categoría: “Implementación del Decreto N° 170”.**

En relación con esta categoría, en la temática *Capacitación Previa*, la entrevistada señala que se capacitó a docentes y directivos acerca de lo que trata el decreto y las concepciones que la comunidad educativa posee acerca de la Educación Diferencial. Cabe mencionar que la capacitación fue realizada por las Educadoras Diferenciales, incluyendo a la entrevistada. Ella señala:

“...Sí, nosotros hicimos primero una capacitación acerca de lo que consiste el decreto, después hicimos una capacitación acerca del paradigma que tenemos respecto a Educación Diferencial y la capacitación que hicimos acerca de la implementación del decreto fue separada, una se la hicimos a los directivos y otra a los directivos más los docentes...”

Si bien la entrevistada considera que hubo una capacitación por parte de la escuela, es posible poner en duda su aseveración si se considera que capacitar significa “Hacer a alguien apto, habilitarlo para algo”. (Real Academia Española, 2001). Dado que el Decreto N° 170 es nuevo, quienes se ven en la tarea de capacitar a docentes y directivos es entonces el establecimiento, quien recibe los recursos necesarios para ellos. Por ende, se podría considerar que el proceso que se llevó a cabo en la escuela fue de sensibilización básicamente en donde se dieron a conocer algunos aspectos del Decreto N° 170, pero faltó dar a conocer,

por ejemplo, el trabajo colaborativo entre docentes regulares y de Educación Especial, aspecto fundamental que el Decreto N° 170 considera para un funcionamiento de calidad en pos de los estudiantes.

En cuanto a la temática *Proceso de Diagnóstico*, específicamente en lo que se refiere a la selección de niños para ingresar en el Proyecto de Integración, la entrevistada señala que se hace de acuerdo a las necesidades que los estudiantes presentan, basadas en diagnósticos previos y actuales que calcen con lo estipulado en el decreto, al respecto señala:

“... hay niños que tienen ya un diagnóstico, entonces se usa lo que ya está y también se elaboran pautas de pesquisaje en conjunto con todos los profesionales, en donde cada profesional, desde su área, ve que es lo que a él le interesa mirar”.

En cuanto a las evaluaciones utilizadas para pesquisar las dificultades de los niños, se utilizan las siguientes:

- Área psicológica: WISC y test de habilidades sociales.
- Área fonoaudiológica: TEPROSIF-R
- Área pedagógica: EVALÚA y pruebas informales.

Por otra parte, quien determina finalmente quienes ingresan al PIE, es el equipo multidisciplinario de la escuela.

Por lo anterior es posible extraer que los diagnósticos fueron realizados de acuerdo a lo estipulado en el Decreto para que las Necesidades Educativas de los estudiantes queden insertos dentro de las categorías que en el Decreto N° 170 se describen. Para ello, se utilizan los diagnósticos realizado con anterioridad y además, se utilizan evaluaciones en distintas áreas, tanto psicológica, como fonoaudiológica y pruebas psicopedagógicas. Por lo anterior, luego de conocidos los resultados de las evaluaciones, quienes están a cargo de la selección de los estudiantes que ingresan al PIE, es el equipo multidisciplinario. Se desprende

entonces, que en este sentido, se respetó el Decreto N° 170 en lo que se refiere a los requisitos de ingreso de los estudiantes.

En cuanto a la temática *Aspectos Obstaculizadores y Facilitadores del Decreto N ° 170* la entrevistada dice que un elemento que se ha configurado como facilitador para la implementación del decreto, es que éste, a través de los formularios que contiene, permite identificar a qué niños se debe seleccionar para ser parte del PIE, lo cual queda de manifiesto cuando la entrevistada explica:

“En todo caso, los formularios te ayudan a mirar qué es lo importante de mirar en cada niño y el decreto también lo dice”.

En cuanto a los aspectos obstaculizadores, la entrevistada considera que para acceder a los beneficios del Decreto N° 170 es necesario pasar por un trámite muy burocrático, con llenado de muchos formularios, por lo que considera que debería haber un formulario único. También menciona que un obstaculizador son las pocas horas que hay para trabajar en el aula de recursos y también para trabajar en preparación de materiales, hacer adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada. También menciona que hay una descoordinación en cuanto a cuál es el paradigma bajo el cual se trabaja. Lo anterior es expresado por la entrevistada cuando se le consulta sobre sugerencias que ella podría realizar para mejorar la implementación del Decreto N° 170, a lo que ella contesta:

“Que el formulario único sea realmente un formulario único, porque son muchos, que se clarifique bien el paradigma, sobretudo en el tema de los diagnósticos, que den más horas para trabajar fuera del aula común, para preparar material de adaptación curricular y evaluación diferenciada y para el trabajo en aula de recursos”.

De lo anteriormente expuesto, se puede concluir que para la entrevistada el Decreto N° 170 ha significado en algunos aspectos, una ayuda para poder realizar su trabajo de manera más eficiente en el sentido de que ella cree que le ha facilitado la tarea de identificar qué niños podrían, potencialmente integrar el PIE. Sin embargo, considera que la cantidad de formularios que deben ser

completados para este proceso son muchos. Si se considera que estos deben ser completados por distintos profesionales, aquellos competentes para emitir un diagnóstico sobre la situación del niño, entonces se puede deducir, que esta situación implica un atraso para comenzar con el trabajo con los estudiantes.

La entrevistada menciona que se debería clarificar el paradigma en temas de diagnóstico. De ello se puede desprender que se ha vuelto a un paradigma médico-clínico, por lo que no está de acuerdo. Sin embargo, el diagnóstico es un tema esencial para que las escuelas reciban subvención.

La entrevistada considera que la distribución horaria, no sólo le impide tener poco tiempo para la atención en aula de recursos, sino que también, el tiempo es insuficiente para la elaboración de materiales, evaluación diferenciada, etc. Esta situación se da principalmente porque el Decreto N° 170 norma la cantidad de horas dentro del aula regular por parte de las Educadoras Diferenciales, las cuales deben ser 8 como mínimo en Establecimientos con JEC y el resto de horas, la escuela determina en qué serán utilizadas, por lo que se desprende que considera que los tiempos dados no son equitativos y por ende, es probable que considere que entrar al aula regular durante 8 horas por curso no es lo adecuado.

En relación a la temática *Aspectos Obstaculizadores y Facilitadores del Establecimiento*, la entrevistada, explica que la escuela en sí no se presenta como un elemento obstaculizador, por el contrario, ha habido una buena disposición por parte de los jefes técnicos, del director y principalmente del equipo directivo y del sostenedor, por lo que se ha transformado en un elemento facilitador para la implementación del Decreto N° 170. Por otra parte, la entrevistada manifiesta que no hubo discusiones acerca de la implementación de este nuevo decreto a nivel de colegio, sino que al contrario, asegura que las profesoras de aula regular estaban de acuerdo porque necesitaban un apoyo extra en la sala de clases, sin embargo, cuestionan el trabajo pedagógico y la evaluación diferenciada que realizan las educadoras diferenciales, también hay una resistencia por parte de ellas para aceptar a las educadoras diferenciales dentro del aula regular y para

implementar y aceptar una metodología constructivista, al respecto, la entrevistada señala:

“... está la resistencia a que en el fondo uno esté tanto en la sala de clases, porque, querámoslo o no, ellos nos vemos como un ente fiscalizador, entonces, en el proceso uno va trabajando que eso no sea tan invasivo, por otro lado, las propuestas metodológicas a veces no tienen tan buena aceptación porque, si bien es cierto, la propuesta ministerial y curricular es constructivista, la metodología de muchos docentes sigue siendo conductista, entonces no se entiende muy bien el concepto de atención a la diversidad, todavía se piensa que se debe trabajar con el niño que tiene dificultades propiamente tales, desde el trastorno, no se ve como que hay que modificar las metodologías para hacer un trabajo que atienda la diversidad y eso es lo que más cuesta”.

La entrevistada también menciona que también hubo resistencia por parte de las profesoras de asignatura para evaluar a los niños de manera diferenciada.

Sumado a lo anterior, ha sido un obstaculizador, la dificultad para coordinar los horarios con las docentes de aula regular y las educadoras diferenciales para el trabajo colaborativo, en relación con este tema la entrevistada dice:

“Los más complicado son cosas súper básicas como por ejemplo coordinar los horarios para las horas de equipo de aula y para las horas de los docentes, no tanto de los docentes para que tengan sus horas para planificar la enseñanza propiamente tal de los niños que están integrados, sino, más bien, para coordinar las horas libres que ellos tienen con las horas que nosotras tenemos para, en el fondo, poder hacer un trabajo real colaborativo”.

En esta temática, la entrevistada, por una parte, considera que la escuela, específicamente los directivos y docentes de aula regular, no se han configurado como un elemento obstaculizador para la implementación del decreto, ya que, se entiende, han llevado a cabo el proceso de implementación como se ha exigido, sin embargo, existe por otro lado una postura contradictoria por parte de las docentes de aula regular, ya que por un lado consideraron positivo el ingreso al

aula regular de las educadoras diferenciales, por otro, las cuestionan en su actuar. De ello, se desprende entonces que no hay una real comprensión del trabajo colaborativo entre ambas profesionales. También se puede deducir que consideran a las educadoras diferenciales como meras ayudantes, sobre todo al no comprender la metodología de la educadora diferencial.

Por otro lado, la entrevistada considera que sería importante que se clarificara cuál es el paradigma con el que se quiere trabajar, porque ella considera que el Decreto N° 170 pretende integrar a los niños dentro del aula regular, junto al resto de los compañeros que no presentan NEE (paradigma inclusivo), es corriente que se encuentre con una resistencia al interior de la escuela, específicamente con las educadoras de aula regular, ya que, según su punto de vista, ellas se encontrarían situadas en un paradigma más bien conductista. Obviamente ambas miradas son contradictorias, lo que hace comprender que exista una dificultad en la aceptación de las metodologías, adecuaciones curriculares, evaluación diferenciada, etc. Sin embargo, a través de la interpretación de sus palabras, se puede desprender que hay cierta confusión en los conceptos que ella maneja ya que, más bien, el Decreto N° 170 se encamina hacia la Inclusión en algunos aspectos, pero no aclara que necesariamente la metodología utilizada deba ser de corte constructivista.

En la temática *Diferencias en Niveles Escolares*, la entrevistada expresa que no hay diferencias en la implementación del decreto según del curso que se trate.

Por lo anterior, es posible decir, que en este sentido, se ha llevado a cabo el Decreto N° 170, respetando sus principios.

- **Categoría: “*Trabajo Pedagógico*”.**

En relación con la temática *Trabajo Colaborativo*, la entrevistada señala que se trabaja con el equipo de aula para planificar previamente lo que se hará dentro de la sala de clases, por lo que señala:

“...tenemos reunión de coordinación con el equipo también para definir criterios y formas de trabajo y las clases propiamente tales”.

Aunque la entrevistada considere que ha funcionado el trabajo colaborativo por tener reuniones de coordinación con el equipo PIE, no habla de reuniones con los educadores regulares, las cuales se constituyen como un elemento fundamental para que funcione el trabajo colaborativo que el Decreto N° 170 busca.

En la temática *Trabajo antes y después de la Implementación del Decreto N°170*, la entrevistada expresa que debido a la implementación del éste, ha habido un cambio drástico en la escuela, ha habido una transformación en las prácticas pedagógicas, una mirada distinta hacia la diversidad, una real conciencia de lo que el decreto pretende, que es ir hacia la integración. También menciona que la cantidad de horas de trabajo en el aula regular ha aumentado, lo que se tradujo en un ingreso a ésta, de una vez a la semana, con el Decreto N° 291, a tres veces a la semana por curso. En cuanto a los contenidos que se ven con los niños, la entrevistada dice que ahora están relacionados con el currículum de aula regular y no necesariamente con lo diagnosticado en las evaluaciones iniciales.

De lo anterior se desprende que en el discurso de la Educadora Diferencial entrevistada, existen algunas contradicciones, ya que por un lado dice que ha habido un cambio drástico en la escuela en cuanto a transformación de prácticas pedagógicas, mirada distinta hacia la diversidad, etc., sin embargo, en respuestas referidas a otras temáticas, queda manifiesto que el cambio ha sido complicado para las educadoras de aula común que han puesto resistencia a las modificaciones que han ido surgiendo. Se rescata que es innegable que un Decreto como el N° 170, sí ha provocado grandes cambios, ya sean negativos o positivos.

Por otra parte, es posible decir que se ha cumplido con el Decreto N° 170 en el ingreso al aula regular, los contenidos que se ven con los niños, etc.

En cuanto a la *Distribución del tiempo*, la entrevistada señala que se hace según lo estipula el decreto y horas extras que los recursos SEP permiten.

De lo anterior, se puede concluir entonces que se ha intentado en la escuela que los horarios se lleven a cabo como se exige y además se ve incrementado con los recursos adicionales que SEP les han permitido.

En cuanto a la temática de *Planificación*, la entrevistada dice que para el aula de recursos no hay planificación individual o grupal, que el trabajo que se realiza depende de lo visto en aula común. En aula regular, se planifica con los profesores previamente. En cuanto a los materiales utilizados en ambas modalidades, la entrevistada dice que para el aula de recursos se utilizan guías de trabajo y material didáctico y para el aula regular se usa el material comúnmente utilizado por los estudiantes, si existe una modificación en cuanto a estos, se hace para todo el curso, no sólo para los niños pertenecientes al PIE.

Según lo anterior, es posible decir que la entrevistada no planifica para el aula de recursos ya que tiene que reforzar los contenidos vistos en clase, sin embargo, esta situación parece contradecirse con lo que es el trabajo de una educadora diferencial, ya que aunque cumple en el sentido de trabajar con los niños, su clase es improvisada de alguna manera al no contar con una planificación que la guíe en el transcurso de la clase. Sin embargo, trabaja con material didáctico y guías.

En cuanto a la planificación que hace para el aula regular, ella refiere que se hace previamente con las profesoras, por lo que se podría concluir que en algún sentido existe trabajo colaborativo, al menos en lo que se refiere a contar con la opinión de la entrevistada para la realización de estas planificaciones.

En la temática *Evaluaciones*, la entrevistada indica que para el aula regular utiliza evaluación diferenciada, pauta de observación y lista de cotejo. En tanto para el aula de recursos, utiliza escalas de apreciación, guías de trabajo y pautas de cotejo.

Con respecto a esta temática, se deduce que la invitada cumple con su trabajo en el sentido de estar preocupada de los avances de los niños que atiende, lo que permite visualizar en qué aspectos hay que seguir potenciándolos en sus aprendizajes.

- **Categoría: Valoración.**

En lo que se refiere a la temática *Valoración del Trabajo Pedagógico*, la entrevistada valora de manera positiva el trabajar en el aula de recursos ya que le ofrece un espacio de mayor autonomía que en el aula regular y también puede hacer un trabajo más personalizado. De igual manera le parece positivo el ingreso al aula regular ya que lo considera el lugar adecuado para poder observar las necesidades de los estudiantes y le parece positivo que esta sea la instancia en donde se puede integrar a los niños, aunque acepta que implica un mayor trabajo, pero aun así lo considera satisfactorio. En efecto, la entrevistada dice que uno de los aspectos más positivos del Decreto es el trabajo en el aula regular, donde lo describe de la siguiente forma:

“Muy bueno, es uno de los aspectos más positivos del decreto, es en la sala donde uno ve las necesidades diarias”.

Por lo anterior, es posible decir que para la entrevistada, el Decreto ha sido positivo en algunos aspectos, principalmente en lo que se refiere a la entrada al aula regular, porque le permite observar a los niños y detectar las necesidades de ellos, para poder realizar un mejor trabajo con ellos. De esta forma, dice también, es posible que los niños sean verdaderamente integrados. Por otra parte, le parece positivo el ingreso al aula de recursos, porque este permite una atención más personalizada. Con respecto a esta situación, es importante mencionar que el hecho de sacar al niño de su sala habitual, se contradice con la inclusión, porque lo ideal es que los medios se ajusten a las necesidades del niño y no viceversa. Aunque es comprensible pensar que en un sala con 30 o 40 estudiantes, a veces el trabajo se pueda complicar y por ello se valore el trabajo en aula de recursos.

En la temática *Valoración del Decreto N ° 170*, la entrevistada señala que considera positivo que haya una mayor claridad con respecto a las horas de atención en aula regular y aula de recursos y que se enfatice en el uso de mayores horas de atención en el aula regular. Por otra parte, considera positivo que haya distintos especialistas que participen del proceso de evaluación y diagnóstico de un niño, aunque esto no represente necesariamente una ventaja para el trabajo pedagógico que se realiza con el niño. Por otra parte, la entrevistada valora de manera negativa el uso de términos referidos a trastornos y etiquetas para incluir a los niños dentro del PIE, lo cual, según su parecer, se contradice con el deseo de integrar a los niños, es decir, que todos sean iguales, sin categorías. Ella expresa su desacuerdo de la siguiente forma:

“Me parece horrible, es una de las falencias del decreto, tiene que ver con una postura paradigmática, ni siquiera deberíamos hablar de Problemas de Aprendizaje, deberíamos hablar de Necesidades Educativas Especiales”.

Por último, considera poco relevante que los profesores deban registrarse para evaluar, sólo adquiere importancia en caso de tener que rendir cuentas ante terceras personas por la posibilidad de identificar la autoría del o la evaluadora en caso de algún imprevisto.

De los dichos de la entrevistada es posible afirmar que está de acuerdo en que haya distintos profesionales que evalúen, pero esto no le ayuda en su trabajo diario con los estudiantes, por lo que se podría desprender que le importaría que hubiese mayor involucramiento por parte de estos en todo el proceso de aprendizaje de ellos. Sin embargo, el Decreto estipula qué profesionales deben evaluar, se hace un mayor énfasis en ello, aunque también es real, que se establece el trabajo que deben cumplir, por ejemplo los fonoaudiólogos. El punto es, que al ser profesionales con diferentes especialidades y diferentes misiones, sería un poco complicado trabajar de manera conjunta, es decir, existe la posibilidad de compartir visiones y de que haya ayuda mutua, pero la educadora diferencial es quien está preparada para el trabajo pedagógico con el niño y la educadora regular. Visto de esta forma, sería importante que entre ellas hubiese

un vínculo muy fuerte en donde cada una sea capaz de comprender el trabajo de la otra, llegar a acuerdos y trabajar con un objetivo en común. Por otro lado, puede ser que a la entrevistada le parezca poco importante que haya otros profesionales involucrados, sin embargo, no hay que olvidar que las personas deben ser vistas integralmente, respetando las visiones de otros profesionales.

En cuanto a las *Sugerencias*, la entrevistada señala que sería importante que no hubiese tantos formularios que llenar, que sea un formulario único, es decir, que haya menos burocracia en el proceso. Enfatiza en la necesidad de que haya más destinación horaria para trabajar en la preparación de materiales, adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada y un mayor trabajo en aula de recursos y que se aclare el paradigma con el que se quiere trabajar.

Las sugerencias de la entrevistada se enfocan principalmente hacia una mejor distribución del horario, ya que deben realizar muchas tareas en muy poco tiempo y por esto, es obvio pensar que el trabajo entonces, no será realizado de la manera adecuada.

Entrevistada N ° 14:

Dependencia administrativa del establecimiento: Municipal

Comuna: San Joaquín

- **Categoría: Implementación del Decreto N° 170.**

En relación con la temática, *Capacitación Previa*, la entrevistada dice que no hubo ningún tipo de capacitación.

Con respecto a esta situación, es posible deducir que en esta escuela en particular no se está utilizando el dinero de la subvención de la manera adecuada, ya que el decreto establece que debe haber capacitación para los miembros de la comunidad educativa, lo que es básico para que estos comprendan el cambio que

está llevando a cabo en la escuela, el no capacitar o siquiera sensibilizar sobre el tema, perjudica finalmente a los niños, ya que ellos están a cargo de profesores que no saben lo que tienen que hacer ni desde donde abordar sus necesidades, etc.

En cuanto a la temática *Proceso de Diagnóstico*, específicamente en lo que se refiere a la selección de los niños para ingresar en el Proyecto de integración, la entrevistada señala que se seleccionan de acuerdo a los antecedentes que se recopilan de ellos a través de la información que entrega la profesora de aula común y la información que brinda la evaluación psicopedagógica, ella dice:

“Los criterios que se usan tienen que ver con lo que sale en el decreto, de acuerdo a los mismos antecedentes recopilados y entregados por las profesoras de curso, y con el formulario de evaluación psicopedagógica que muestra a grandes rasgos los posibles niños que podrían ser evaluados después”.

En cuanto a las evaluaciones que se utilizan en la escuela para establecer las posibles dificultades de los niños, se tiene: pruebas fonoaudiológicas, test psicológicos, pruebas estandarizadas de lectura, de cálculo y escritura y observación permanente. Por otra parte, quien determina finalmente quienes ingresan al PIE, es la coordinadora comunal.

Con lo anterior, es posible decir que el proceso de diagnóstico se lleva a cabo de la manera en que lo estipula el Decreto, ya que sin cumplir este requisito básico, no habría subvención por parte del Estado.

En cuanto a la temática *Aspectos Obstaculizadores y Facilitadores del Decreto N ° 170*, la entrevistada refiere que a consecuencia de la implementación del Decreto, debido a los pocos cupos que éste ofrece, muchos niños quedaron fuera del PIE por lo que el número de atención pasó de ser de 45 a 30. También se presenta como obstaculizador la poca fiscalización que existe para corroborar si las horas de coordinación se cumplen en el establecimiento. Por otra parte, la entrevistada menciona el gran número de formularios que deben ser llenados para

acceder a la subvención brindada por el Decreto N ° 170, lo cual se ve más afectado debido al lenguaje utilizado en ellos que no permiten que se les interprete fácilmente por otros profesionales.

De lo anterior se desprende que la entrevistada considera que el Decreto limita la cantidad de estudiantes que pueden ingresar a este porque no cumplían con los diagnósticos que este requiere. Por otra parte, menciona como obstaculizador, la poca fiscalización que se hace para saber si se están cumpliendo los horarios que el Decreto establece, lo que se ha traducido, en la escuela en que ella trabaja, principalmente en que no se establezcan horarios para coordinar el trabajo con otros educadores, principalmente con educadoras regulares. En relación con esto, es importante establecer, que si bien debe haber una fiscalización por parte de las autoridades pertinentes para constatar que se está haciendo buen uso del dinero de subvención, es de igual o mayor importancia que el establecimiento cumpla con la normativa ya que no se establece como obligación el tener un PIE en las escuelas, por ende, se espera que al haber optado por la integración de niños, exista la responsabilidad para hacerse cargo de esta opción.

Con relación con la temática *Aspectos Obstaculizadores y Facilitadores del Establecimiento*, la entrevistada expresa que la buena voluntad de algunas docentes de aula y del equipo PIE de la escuela ha facilitado la implementación. Por otra parte, se ha presentado como un elemento obstaculizador la ignorancia que existe sobre el Decreto N ° 170, lo que se traduce en un comentario constante por parte de las educadoras de aula regular de que era mejor cuando los niños eran atendidos en aula de recursos, porque consideran que hay muchos que tienen necesidades educativas transitorias que no están siendo atendidas y por lo tanto, los cursos mayores tienen muchos niños con vacíos pedagógicos. La entrevistada lo explica así:

“Una de las cosas más complicadas ha sido que hay mucha ignorancia con respecto al decreto, además, las profesoras siempre están diciendo que el grupo de diferencial, como funcionaba antes es una mejor opción porque hay demasiados niños que tienen NEE transitorias y problemas de aprendizaje que no están siendo atendidos...”

también hay niños en cursos más grandes con serios vacíos pedagógicos que quedaron sin atención por no haber sido aceptados para PIE”.

También existe una resistencia por parte de las profesoras de segundo ciclo que consideran a los niños con NEE como elementos perturbadores y están en desacuerdo con la presencia de las educadoras diferenciales dentro del aula regular. Por último, la entrevistada menciona la dificultad para coordinar horas con las profesoras de aula común por la inexistencia de un tiempo para esto.

De lo anterior, es posible observar que para la entrevistada, ha sido importante la aceptación que ha habido en la escuela por parte del equipo PIE y de lagunas docentes para la implementación del Decreto, sin embargo, se han configurado una mayor cantidad de elementos negativos que entorpecerían el trabajo para una implementación adecuada. Estos aspectos negativos están constituidos principalmente por las educadoras de aula regular. Sabiendo que en el establecimiento no se hizo ningún tipo de capacitación, es posible entender de alguna manera la resistencia que estas profesionales están mostrando. La misma entrevistada dice que hay una gran ignorancia con respecto al tema lo que dificulta su ingreso al aula regular y permite que ella sea blanco constante de cuestionamientos con respecto a la no salida de los niños de la sala para ser atendidos, lo que se suma al menor número que ahora se atiende. Por todo esto, es posible reiterar que el Decreto en sí no es culpable de estas situaciones, si bien es cierto que el cambio fue drástico, la mayor responsabilidad cae en la escuela y en el equipo directivo de ésta, principalmente por la nula información que se les dio a los participantes de la comunidad educativa ante un cambio tan grande como es comenzar con un sistema nuevo en donde se intenta mantener al niño dentro de su sala para ser apoyado por la educadora diferencial y educadora regular en un espacio común al de sus compañeros.

En la temática *Diferencias Niveles*, la entrevistada expresa que no hay diferencias en los distintos cursos que se atienden en el colegio.

Con respecto a este punto, se puede establecer que el Decreto N° 170 se respeta en este sentido.

- **Categoría: Trabajo Pedagógico.**

En relación con la temática *Trabajo Colaborativo*, la entrevistada señala que no hay un tiempo determinado por la escuela para trabajar de manera colaborativa entre educadoras diferenciales y de aula regular. En general, si logra establecer algún acuerdo con alguna profesora es debido a conversaciones informales realizadas en distintas dependencias del colegio como en pasillos, en hora de almuerzo, etc.

Por lo anterior, se considera que no existe trabajo colaborativo real. Es probable que lleguen a algunos acuerdos, pero la “conversación de pasillo” difícilmente es la instancia adecuada para coordinar acciones junto con la educadora regular. La situación se da de esta forma porque la escuela no ha establecido horarios de cooperación entre ellas.

En la temática *Trabajo Antes y Después de la Implementación del Decreto N° 170*, la entrevistada expresa que su trabajo en la escuela es ser Educadora Diferencial de niños que presentan NEE transitorias, incluyendo a aquellos que tienen TEL. La profesional señala que no ha habido grandes cambios en relación con la implementación del decreto 170 en la escuela, uno de los pocos elementos que se puede observar es que hay una mayor cantidad de profesionales que atiende a los niños con NEE y un aumento en las horas de ingreso al aula regular. Otra consecuencia es que se atiende a un número menor de niños, donde se pasó de 45 a 30 aproximadamente y estos niños que no fueron ingresados al PIE de la escuela quedan sin atención ya que no fue contratado ningún profesional para estos efectos.

De lo anterior se desprende que así como no se respetan horarios para el trabajo colaborativo, tampoco se está respetando la labor de la educadora como especialista en Problemas de Aprendizaje, ya que se le ha dado la tarea de

atender a niños que presentan TEL. El decreto es claro al describir el trabajo que cada especialista debe realizar. Por otra parte, la entrevistada percibe que no ha habido grandes cambios después de la implementación, ya que sólo hay menor número de niños que se atienden y un aumento en la cantidad de profesionales. En este sentido, se puede decir que se ha cumplido por lo menos en la contratación de más profesionales para la atención de niños con NEE. También menciona el aumento de horas en aula regular que es otra de las situaciones que el Decreto N° 170 ha normado para que el niño se sienta integrado en la escuela.

En cuanto a la *Distribución del Tiempo*, la entrevistada señala que con gran esfuerzo divide su tiempo para atención en aula común, en aula de recursos, atención a apoderados, coordinación con UTP, administrativos y profesoras en caso de encontrar la instancia para hacerlo.

A partir de la respuesta de la entrevistada, se puede deducir que es ella quien intenta cumplir con todo el trabajo que su rol implica, desde la entrada al aula regular, hasta la atención de apoderados, ya que como lo explicó en preguntas anteriores, la escuela no le destinó horario para coordinar con los docentes de aula regular, pero ella igualmente intenta buscar la instancia para cumplir con cada una de sus obligaciones, aunque sea en un contexto desfavorable.

En cuanto a la temática de *Planificación*, la entrevistada dice que para el aula regular planifica de manera anual y semanal según los avances que van presentando los niños y también depende de los contenidos que la profesora de aula regular ha abordado de manera reciente. En aula de recursos, la entrevistada utiliza la planificación de la profesora de aula regular para realizar adecuaciones. En cuanto a los materiales, menciona que tanto para aula regular como de recursos, utiliza material audiovisual, juegos y material didáctico. Los dos primeros, los ocupa principalmente con los niños con TEL en aula de recursos.

De las respuestas de la entrevistada se puede entrever que hay algún tipo de contradicción en el sentido de que, lo que se espera es que la planificación se haga en manera conjunta con la educadora de aula regular, si bien la educadora

diferencial refiere que planifica de manera anual y semanal según los avances obtenidos, es posible dudar de la consistencia de esta afirmación cuando se sabe que la escuela no le destinó horario para que estas tareas se hicieran de manera conjunta.

En la temática *Evaluación*, la entrevistada, en aula de recursos, utiliza pautas de cotejo, escalas de apreciación y adecuaciones a pruebas que se han hecho a los niños para poder evaluarlos. En aula regular, utiliza escalas de apreciación para evaluar los avances de los estudiantes.

Con respecto al tema de la evaluación, se observa que la entrevistada realiza esta tarea de acuerdo a lo esperado en el sentido de que está preocupada de detectar los avances de los niños, sin embargo, nuevamente se advierte que no hay colaboración en este aspecto con las educadoras regulares por la falta de horarios de coordinación.

- **Categoría: Valoración**

Con respecto a la temática *Valoración del Trabajo Pedagógico*, la entrevistada valora de manera positiva el trabajar en el aula de recursos porque considera que los niños se motivan de manera más rápida por estar en un espacio que sienten que les pertenece. También menciona que en aula de recursos, se le proporciona al niño un ambiente cómodo donde es atendido de manera personalizada y se establece una relación más cercana entre el estudiante y la profesora por el tipo de interacción que se da en este espacio. De igual manera le parece positivo el ingreso al aula regular para aquellos niños que se sienten parte de su curso, es decir, para aquellos niños que se sienten cómodos en este contexto. También valora de manera positiva la entrada al aula regular por la posibilidad de crear con mayor facilidad un contexto general para el aprendizaje de contenidos, también menciona que es más fácil identificar las dificultades de los niños en el transcurso de la clase y de acuerdo a las interacciones que se dan en este lugar. Por otro lado, valora de manera negativa que aquellos niños que tienen más dificultades

deban recibir atención en el aula regular ya que considera que lo mejor para ellos es trabajar de manera personalizada.

Por lo tanto, se puede concluir que la entrevistada tiene una visión positiva de lo que es su trabajo tanto en el aula regular como de recursos ya que considera que ambos tienen ventajas. En cuanto a desventajas, considera que el que todos los niños tengan que estar más tiempo en aula regular le impide hacer un trabajo más profundo, sobre todo con aquellos que tienen más dificultades, al mismo tiempo, la entrevistada deja ver que considera que hay niños que probablemente no se encuentren a gusto en este espacio ya que no se puede establecer una relación tan cercana Profesora-estudiante, lo que se traduciría en un mejor aprendizaje y la posibilidad de ser atendidos de manera más personalizada. Pese a lo anterior, destaca que el aula regular le permite crear un contexto educativo para todos los niños lo que favorecería el aprendizaje de contenidos y al mismo tiempo, se pueden observar las dificultades que emergen en este espacio de mejor manera por las interacciones que se dan en este lugar, las cuales pueden ser la participación en la clase, la realización de tareas, la comunicación que se establece con los otros estudiantes y con la profesora de aula regular, etc.

En la temática Valoración del Decreto N ° 170, la entrevistada señala que considera positivo que se hayan incorporado las Necesidades Educativas transitorias. Por otra parte, valora de manera positiva que haya diferentes profesionales involucrados en el proceso de evaluación y diagnóstico ya que permite contar con una mirada integral de las necesidades del niño, sin embargo, cree que éstos diagnósticos no son determinantes para orientar el trabajo que se realiza con los niños pues cree que las evaluaciones a las que son sometidos, se realizan en un espacio y tiempo determinado lo cual no considera el proceso educativo completo que el niño ha vivido, por lo tanto, cree que puede suceder que las evaluaciones no sean representativas de las reales necesidades de éstos, lo cual podría desembocar en calificar bien a un niño y resultar finalmente que presenta dificultades que no fueron consideradas, por ejemplo, vacíos pedagógicos que podrían evidenciarse con el paso del tiempo.

En cuanto al registro de los Educadores Diferenciales para poder realizar evaluaciones, le parece positivo ya que considera que a través de esto se garantiza que quien evalúa al niño es un profesional competente que puede hacerse cargo de sus actos frente a terceros.

La entrevistada valora de manera negativa los cupos que hay para el ingreso al PIE, pues los considera muy limitados. Valora de manera negativa que los niños deban tener un diagnóstico de TEA para ser atendidos porque considera que las dificultades que un niño puede presentar no siempre tienen que ver con el niño, sino que puede suceder que una estrategia inadecuada implementada por la profesora por ejemplo, resulte en malos resultados pedagógicos. Pero no sólo lo atribuye a situaciones vividas en la escuela, es posible que el niño sufra un cambio drástico en su diario vivir que influya en un rendimiento menor en la escuela, ella lo explica de esta forma:

“Yo creo que hay momentos en la vida de los niños que los marcan, por ejemplo niños que de la noche a la mañana experimentan por sus propias situaciones de extrema vulnerabilidad situaciones límite, muertes inesperadas, papás en la cárcel...eso genera trastornos de la conducta, depresión, exceso de movimiento, etc., todo esto genera que un niño presente una NEE transitoria pero que si no es atendida oportunamente puede desencadenar trastornos mayores, la escuela debe estar preparada para enfocar estos asuntos y desde lo pedagógico poder hacer algo, ya que generalmente estas situaciones repercuten en problemas en el aprendizaje”.

Es por esto, que la entrevistada considera que todos los problemas de aprendizaje no se pueden relacionar con un TEA o déficit atencional y lamentablemente los niños quedan sin atención porque no “clasifican” dentro de las categorías que establece el decreto. Al respecto, ella asegura:

“También hay, a mi parecer, un vacío en las NEE de niños que han estado largos periodos hospitalizados y que al ingreso a la escuela están súper perdidos, sin desarrollo social, incapacidad para comunicarse y relacionarse con niños de su edad, esas situaciones las he visto en la escuela y son niños súper capaces intelectualmente pero que tienen una brecha con los demás niños y que se dejan ahí sin tratar porque “no lo

necesitan”, lamentablemente que estas situaciones no se contemplen genera que las escuelas no presten atención sólo porque no entran dentro de una categoría de NEE”.

Por lo anterior, es posible evidenciar que la entrevistada considera que lo que indica el Decreto N° 170 en cuanto a la evaluación y diagnóstico se configura como un aspecto positivo, en la medida que se debe contar con distintos profesionales para llevar a cabo esta tarea, porque se mira al niño de una manera más integral, sin embargo, no cree que esta situación altere su trabajo pedagógico o que influya de alguna manera. De todas formas, es posible percibir que no le parece que diagnosticar alguna dificultad sea la mejor manera para integrar a los niños en el PIE pues considera que las evaluaciones son tomadas en un momento y espacio determinado que no necesariamente hablan fielmente de las dificultades de un estudiante. Es probable que el niño pueda tener algún problema personal por ejemplo, que le impida rendir de mejor manera. De todas formas, esta es una situación que no está contemplada en el Decreto, se exige que todos los niños sean evaluados por TEA, déficit Atencional, etc., lo que no da cabida a considerar dificultades de aprendizaje que se salgan de estos parámetros.

En relación con la temática *Sugerencias*, la entrevistada considera que sería importante que se fiscalizara las horas que se destinan para la coordinación horaria. También sugiere que debería haber una reducción en la cantidad de formularios, que estos contengan el llenado de datos más precisos para facilitar la interpretación a los distintos profesionales que tienen acceso a ellos.

Por último, la entrevistada sugiere la importancia de tener un mejor sistema de fiscalización para saber si los recursos que se entregan a través del Decreto N° 170 se están utilizando de manera adecuada, principalmente, porque en su caso no se invirtió en capacitación y tampoco se están respetando los tiempos de coordinación para el trabajo conjunto con las educadoras de aula regular. También considera que los formularios que deben ser completados para el acceso de los niños al PIE, son demasiados, que el lenguaje que se utiliza en estos es complicado y puede posibilitar una interpretación errónea por parte de otros profesionales, lo cual es muy comprensible si se piensa que las Universidades,

aunque incluso se trate de una misma carrera, tienen diferentes visiones en la formación de sus estudiantes, incluso mayores pueden ser las diferencias si se trata de carreras distintas. Para algunos las dificultades de los niños tienen que ver con algo biológico y para otros, con algo social, entonces, además de mejorar el lenguaje que se utiliza en los formularios, sería importante también que existieran mayores instancias en que los distintos actores de la evaluación y diagnóstico de los niños, tuvieran la posibilidad de compartir sus visiones y formación para que haya un mayor y mejor entendimiento.

Entrevistada N ° 15:

Dependencia administrativa del establecimiento: Particular Subvencionado

Comuna: Puente Alto

- **Categoría: Implementación del Decreto N° 170.**

En relación con la temática *Capacitación Previa*, la entrevistada señala que se capacitó a las Educadoras Diferenciales, acerca de la evaluación psicopedagógica para las niñas desde primero a octavo básico. Además, en consejo de profesores se habló de las características generales del decreto y la Coordinadora del PIE asistió a una reunión en la Provincial en donde se le aclararon dudas referentes al Decreto N ° 170 y luego esto se le informó a las Educadoras Diferenciales.

En relación con la respuesta de la entrevistada se puede establecer que en su colegio sí hubo capacitación ya que su coordinadora asistió a la Provincial correspondiente. Posteriormente ella les informa al resto de las Educadoras Diferenciales, asimismo, ellas se capacitaron con respecto a la evaluación diferenciada para administrarla a diferentes cursos. Lo que se extraña, es una capacitación que incluya a las educadoras regulares, ya que el trabajo que se hace con los estudiantes depende mucho de la comprensión que ésta tenga de la nueva normativa.

En cuanto a la temática *Proceso de Diagnóstico*, la entrevistada dice que el criterio para seleccionar a los estudiantes que ingresarán al proyecto de integración depende de los resultados en las evaluaciones iniciales, dándole mayor prioridad a quienes estuviesen en rango limítrofe, déficit atencional y problemas de aprendizaje. Las evaluaciones iniciales están a cargo de la Educadora Diferencial, Psicóloga y Fonoaudióloga. En el primer caso, se utiliza la prueba EVALUA, la psicóloga utiliza la prueba WISC-3 y la fonoaudióloga, una batería de 3 pruebas. Posterior a este proceso, quienes determinan finalmente quienes ingresan al PIE son la Educadora Diferencial, Psicóloga y Coordinadora de la escuela. Sin embargo, si existe alguna duda, se les consulta a los profesores jefe, ya que se considera que ellos tienen una visión más global de las niñas y sus necesidades.

Se puede deducir que la escuela respeta lo indicado en el Decreto N° 170 en relación con el proceso de evaluación y diagnóstico. Se recurre a los profesionales pertinentes para tener una visión global y luego tomar las decisiones correspondientes para incluir a los niños en el PIE.

En cuanto a la temática *Aspectos Obstaculizadores y Facilitadores del Decreto N ° 170*, la entrevistada considera que un obstaculizador ha sido el poco tiempo que otorga el Decreto para apoyar a las niñas en aula de recursos, ya que considera que hay niñas que requieren un trabajo más individualizado, es por ello que afirma:

“El tema de la distribución del trabajo porque hay niñas que requieren realmente el trabajo más individualizado, entonces, destinar un bloque a la semana, para trabajar con todas es muy poco, eso habría que estudiarlo, que sea un poco más flexible, que se pueda aumentar el trabajo fuera del aula común, quizás por un tiempo, no necesariamente durante todo el año, eso...fue muy drástico el cambio”.

El poco tiempo en el aula de recursos es un obstaculizador del Decreto para la entrevistada, ya que con el Decreto 291, que regulaba el funcionamiento de los grupos diferenciales, ha cambiado bastante la manera de operar. Antes los niños

estaban la mayoría del tiempo en aula de recursos, ahora, la educadora diferencial es quien debe ingresar al aula regular. Desde este punto de vista, se entiende que se considere que hay muy poco trabajo individual, ya que fue un cambio drástico.

En relación con la temática *Aspectos Obstaculizadores y Facilitadores del Establecimiento*, la entrevistada considera que un elemento que ha facilitado la implementación del decreto en relación con la escuela, ha sido que posee una buena infraestructura, lo que se traduce en 6 salas que se pueden utilizar para trabajar con las niñas, también menciona que cuentan con los recursos económicos suficientes que les permiten acceder a la compra de materiales para el trabajo pedagógico con las niñas. Por otra parte, menciona que ha sido un aspecto facilitador para la implementación, el hecho de que hay profesoras de aula regular con muy buena disposición para trabajar con las educadoras diferenciales pues consideran que el decreto ha sido un aporte para el colegio y también la gestión que ha realizado la coordinadora de la escuela.

En cuanto a los elementos obstaculizadores, la entrevistada dice que también existen otros profesores que no tienen buena disposición y no comprenden la importancia del trabajo colaborativo, esperan que la educadora diferencial sea la encargada de las niñas con dificultades sin comprender que se trata de un trabajo conjunto que irá en beneficio de las estudiantes para poder ser integradas, lo que expresa de la siguiente forma:

“Bueno, también existen profesores con poca disposición o profesores que llegan, hacen su clase, te pueden escuchar, pero a la larga, no ponen en práctica lo que tú les aconsejas, lo ven como una carga extra, tú dices, ¡qué lástima!, nos estamos reuniendo, nos estamos organizando para que las niñas surjan, pero algunos se estancan, esperan que de ti surja todo, o sea, lo que pretende este decreto es que los profesores se hagan cargo de que son sus niñas, con nuestra ayuda también, pero se siente como un obstáculo porque no se hacen cargo”.

También menciona como obstaculizador, la poca flexibilidad que existe en la escuela para que las niñas sean retiradas de sus salas para poder trabajar en el

aula de recursos, lo cual sucede en la mayoría de las asignaturas. La entrevistada también menciona que un aspecto obstaculizador del establecimiento, fue la coordinación para destinar horas para reunirse con los profesores de aula regular y que éstos no estaban dispuestos a sacrificar su tiempo libre para reunirse con las educadoras diferenciales, por lo tanto, sólo lo hicieron una vez que el problema se solucionó, lo que demoró el proceso considerando la importancia de las reuniones entre educadoras de aula regular y educadoras diferenciales para coordinar el trabajo futuro.

A partir de las respuestas de la entrevistada en esta temática, se puede ver que esta escuela en particular ha tenido muy buena disposición en la aceptación de este nuevo decreto. Un factor importante ha sido que el colegio contaba con PIE desde antes, lo que ha permitido que el proceso de implementación haya sido de manera más expedita. A pesar de ello, la entrevistada dice que las profesoras no siempre tienen buena disposición para comprender el trabajo que se realiza o para aceptar los consejos, adecuaciones, etc., que las Educadoras Diferenciales les hacen. En este punto sería interesante entonces pensar el por qué de esta situación si el PIE existía desde antes. Es muy probable que en algún punto tenga que ver con la poca o nula capacitación a docentes regulares. Por otra parte, la entrevistada señala que hay poca flexibilidad en la escuela en lo que se refiere a retirar a las niñas de sus aulas para asistir a la de recursos. Es por ello que se deduce que existe una postura un tanto contradictoria, por una parte, hay aceptación del Decreto por parte de la escuela, las educadoras tienen las ganas de trabajar y ayudar a las niñas, pero al mismo tiempo hay una barrera por parte de educadoras regulares e inflexibilidad de la escuela para llevar a las niñas al aula de recursos. Es por ello que se observa que debe haber un mejor manejo por parte de los directivos de la escuela para aclarar situaciones como ésta, de lo contrario, se convierte en una situación que tensa las relaciones entre todos los miembros de la comunidad y que van en desmedro de los mejores intereses de los niños.

En la temática *Diferencias Niveles*, la entrevistada dice que la fonoaudióloga trabaja sólo con los cursos más pequeños, pero todos los cursos cuentan con Educadora diferencial.

Es posible asegurar entonces, que en este tema, las cosas funcionan de acuerdo a lo estipulado en el Decreto.

- **Categoría: Trabajo Pedagógico**

En la temática *Trabajo Colaborativo*, la entrevistada expresa que hay reuniones con los profesores, las cuales pueden ser con un profesor o con un grupo de ellos, el tiempo que se destina a estas reuniones depende del profesor de aula regular, por lo que la cantidad pueden variar desde una mensual o una vez semanalmente. El objetivo de realizar estas reuniones es la de llegar a acuerdos en cuanto a la intervención por parte de la Educadora Diferencial en alguna clase de aula regular, se proponen adecuaciones curriculares y de pruebas. Se conversa acerca de las necesidades de las niñas, sus fortalezas, debilidades y diagnóstico. Se hace un balance de los resultados de la entrada de la Educadora Diferencial a la sala de aula regular y se llega a acuerdo en relación a las necesidades de los profesores de aula regular. También hay reuniones semanales con el equipo PIE.

De lo anterior se desprende que hay trabajo colaborativo, pero que este depende de la voluntad de los profesores de aula regular. Igualmente es posible detectar que no todos ellos tienen el mismo nivel de interés si se analiza la cantidad de veces en que ellos participan, es decir, la frecuencia de las reuniones. Por otra parte, se desprende que la labor de la Educadora Diferencial está supeditada a las necesidades del o la educadora regular, cuando la entrevistada dice:

“...se llega a acuerdo en relación a las necesidades de los profesores de aula regular.”

En la temática *Trabajo Antes y Después de la Implementación del Decreto N ° 170*, la entrevistada señala que los mayores cambios que ha habido en relación con la implementación del decreto en la escuela, es un aumento en las horas de ingreso al aula regular y que se ha destinado tiempo para el trabajo colaborativo con las profesoras del aula regular. Lo anterior se mencionaba en el Decreto 291, pero ahora se le da gran énfasis a estos aspectos.

La entrevistada señala que se desempeña como Educadora Diferencial y que atiende a las niñas de los quintos básicos de la escuela y hace reforzamiento en comprensión de lectura, también incluyó a tres niñas que no pertenecen ni al PIE ni tienen clases con la psicopedagoga, esto lo hace pues fue solicitado por la coordinadora de la escuela. Específicamente en el aula de recursos, se trabajan las habilidades menos desarrolladas por las niñas de acuerdo a los resultados de la evaluación psicopedagógica y también se rehacen pruebas rendidas en aula regular en donde las niñas tuvieron dificultades. En aula común realiza apoyo a los estudiantes que están incluidos en el PIE y también hace clases cada 2 semanas, también sugiere adecuaciones para las planificaciones de la profesora de aula común. En relación con las niñas que no ingresan al PIE, la entrevistada señala que estas son atendidas por una psicopedagoga contratada por la escuela.

El trabajo de la educadora diferencial especialista en PA ha variado básicamente en su entrada al aula regular en una mayor cantidad de horas, lo que ha reducido el uso del aula de recursos para la atención de las estudiantes. En relación con las otras acciones que realiza, se puede decir que no han variado demasiado considerando que estas han formado parte del trabajo habitual de una Educadora especialista en PA.

En cuanto a la *Distribución del Tiempo*, la entrevistada señala que su contrato estipula que las horas que debe trabajar son 38 y que estas se distribuyen para hacer apoyo en aula regular en Lenguaje y Comunicación y en la asignatura de Matemáticas, se hace apoyo en aula de recursos, se apoya a las niñas con discapacidad intelectual, debe asistir a reuniones con el equipo PIE y a otras con

los profesores de aula regular y también tiene horas de preparación de materiales, planificaciones y actividades para las niñas.

De acuerdo a lo que dice la entrevistada, el tiempo que se utiliza para las distintas actividades que le corresponden, se hace de acuerdo a lo que estipula el Decreto n° 170.

En cuanto a la temática de *Planificación*, la entrevistada manifiesta que para el aula de recursos se planifica junto a todas las educadoras diferenciales y se hace una lista de cotejo que incluye los contenidos a trabajar y las fechas en que éstos se llevarán a cabo. Para el aula regular, se hacen planificaciones individuales para reforzar contenidos en caso de ser necesario. En cuanto a los materiales, la entrevistada dice que en aula de recursos se utiliza material concreto y software educativo. En cuanto al aula regular, los materiales que se utilizan dependen de los contenidos que se están viendo en el curso, los cuales pueden ser resúmenes de contenidos, guías explicativas y guías prácticas.

De acuerdo a lo anterior es posible visualizar que la entrevistada no planifica junto a las educadoras diferenciales, lo cual habla de un trabajo desconectado de la educadora de aula regular. Antes la entrevistada mencionaba que había trabajo colaborativo, sin embargo, es posible concluir que ese trabajo se remite básicamente a establecer cuando se harán clases, cuáles son las necesidades de los profesores, los avances de las niñas, etc., pero no se ha contemplado que la planificación en conjunto juega un papel fundamental. Es decir, debe haber una sintonía entre lo que hacen ambas profesionales para que el trabajo que se hace con las niñas sea eficiente y apunte hacia la misma dirección.

En la temática *Evaluaciones*, la entrevistada dice que para evaluar en el aula de recursos, se utiliza una lista de cotejo, en cambio, en aula regular no se hacen evaluaciones.

En cuanto a lo anterior, es posible ver que de cierta forma se le resta importancia al trabajo de la educadora diferencial al no tener la posibilidad de

evaluar. Antes ella menciona que su labor se remite a hacer resúmenes, guías prácticas y explicativas de los contenidos vistos en clase, sin embargo, para que su labor sea significativa y tenga sentido, es necesario evaluar, si no encuentra aceptación por parte de la profesora o profesor de aula común, sería importante que buscara una manera de evaluar, en último caso, para sí misma, para saber cuáles son los avances de las estudiantes y no sólo remitirse a las decisiones que toman los otros docentes en este tema.

- **Categoría: *Valoración***

En la temática *Valoración del Trabajo Pedagógico*, la entrevistada valora de manera positiva el trabajar en el aula de recursos ya que considera que se trabaja de manera individualizada con las necesidades que requieren mayor prioridad. Le parece positivo ingresar al aula regular porque de esta forma se puede incluir a todas las niñas en un mismo lugar, y se puede apoyar a quienes necesiten mayor ayuda y también se puede trabajar de manera colaborativa con la profesora del aula. Con respecto a esto último, la entrevistada agrega:

“... el cambio es grande porque ahora el énfasis está puesto en el trabajo en el aula regular y el trabajo colaborativo, que antes también se mencionaba, pero no era prioridad, ahora el decreto menciona mucho la importancia de estas cosas”.

En la temática *Valoración del Decreto N ° 170*, la entrevistada considera positivo el énfasis que se ha puesto en el trabajo colaborativo, que se hayan incorporado niños limítrofes y con déficit atencional y que la educadora diferencial apoye a la educadora del aula regular. Le parece positivo que haya diferentes profesionales involucrados en el proceso de evaluación ya que se mira al niño de manera global. La entrevistada valora de manera positiva que las educadoras diferenciales deban registrarse para poder evaluar pues piensa que de esta manera se valora el trabajo de éstas profesionales.

Por otra parte, valora de manera negativa el uso de términos que inducen a clasificar a los niños por trastorno para ser incluidos dentro del PIE, con respecto a este tema ella dice:

“Me parece un poco contrario a mi formación porque no se nos hablaba de trastornos, es como volver un poco hacia atrás, retroceder”.

Por lo anterior, se concluye que la entrevistada considera que el Decreto N° 170 ha traído consigo cambios positivos que se traducirían en el trabajo colaborativo, la entrada al aula regular, la participación de distintos profesionales en el proceso de evaluación y diagnóstico y la inscripción de las profesionales para poder comenzar las evaluaciones. Sin embargo, no está de acuerdo en el uso de términos que clasifican a los niños para participar del PIE, porque asegura que en su formación universitaria no se hablaba de trastornos, sin embargo, le parece positivo que se incluyan niños con Déficit Atencional y Limítrofes. Aunque parezca contradictorio, y en vista de que las circunstancias lo exigen, aunque no se quiera clasificar, ella lo hace porque estos nombres definen a niños con ciertas características que le permitirían ingresar en el PIE.

Las *Sugerencias* que hace la entrevistada en relación con el decreto N° 170 es que le gustaría que se aumentaran las horas para trabajar de manera individual con las niñas ya que considera que el cambio fue muy drástico al destinar la mayoría del tiempo a trabajo en aula regular. Considera que es positiva la entrada a esta última, pero que debería hacerse de manera paulatina, por lo menos al principio. Con respecto a esto, es sabido que los cambios drásticos pueden provocar algunas actitudes negativas, puesto que la costumbre produce seguridad, sin embargo, si se quiere mejorar la educación y que esta sea equitativa y de calidad para todos, es necesario el cambio.

4.2.3. Fase Posactiva.

4.2.3.1. Triangulación de la Información.

Entiéndase triangulación como la “combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (Flick, 2004, p. 243). Considerando que existen varios tipos de triangulación, se utilizará la triangulación de datos, la cual “se refiere a la utilización de métodos distintos para producirlos

- Cruce de información entre las entrevistadas.

Para la triangulación, se realiza un cruce de la información entregada por las 15 educadoras diferenciales, correspondientes las categorías y temáticas analizadas:

- Categoría: Implementación del Decreto N° 170.
 - Capacitación previa
 - Proceso de diagnóstico
 - Aspectos obstaculizadores y facilitadores del Decreto N° 170.
 - Aspectos obstaculizadores y facilitadores del establecimiento.
 - Diferencias en niveles escolares.
- Categoría: Trabajo Pedagógico.
 - Trabajo colaborativo.
 - Trabajo antes y después de la implementación del Decreto N° 170.

- Distribución del tiempo pedagógico.
- Planificación.
- Evaluación.

- Categoría: Valoración.
 - Valoración del trabajo pedagógico.
 - Valoración del Decreto N° 170.
 - Sugerencias.

Tras las respuestas obtenidas, se infiere que en relación a la *capacitación previa*, en la mayoría de los casos ésta no existió por parte de los establecimientos hacia los equipos diferenciales. En su mayoría, se realizaron reuniones informativas donde las Educadoras Diferenciales expusieron al resto del cuerpo docente la nueva normativa, señalando a grandes rasgos sus características. En los casos donde hubo capacitación, fueron los coordinadores de los equipos de integración quienes asistieron a capacitaciones impartidas por las provinciales correspondientes o el MINEDUC, y posteriormente entregaron la información al resto del equipo.

En relación al *proceso de diagnóstico* que se realiza, en todos los casos se cumplen los parámetros establecidos por el Decreto N° 170. Esto significa involucrar a un equipo multidisciplinario, donde para determinar el ingreso de los estudiantes al Proyecto de Integración, es necesario realizar evaluaciones psicopedagógicas, información aportada por los profesores de aula regular, los psicólogos, fonoaudiólogos, médicos y la familia. Para aquello, en el caso de las

Necesidades Educativas de tipo transitorias, que son las que abordan las Educadoras Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, el estudiante debe someterse a una valoración de salud efectuada por un médico que figure en el Registro de Salud, rendir evaluaciones pedagógicas y psicopedagógicas, siendo al menos una de éstas últimas estandarizada a nivel nacional, tales como la Batería de Test Psicopedagógico Evalúa (Vidal, Manjón, Ortiz), Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, CLP (Alliende, Condemarín, Milicic), Evaluación de Conocimiento Matemático (Benton y Luria), entre otras., además, debe someterse a evaluación psicológica, y en caso que se perciba un posible Déficit Atencional, neurológica. Una vez que se obtienen los resultados de dichas evaluaciones, se deben completar por cada uno de los estudiantes, los Formularios Únicos que entrega el MINEDUC: Formulario Único de Ingreso, Formulario Único de Valoración de Salud, Formulario Único de Déficit Atencional con o sin hiperactividad/ Formulario Único de Trastorno Específico de Aprendizaje/ Formulario único de Capacidad intelectual y funcionamiento adaptativo y Formulario Único de Determinación de Apoyos especializados. Además, se debe adjuntar un informe psicopedagógico, psicológico, un informe a la familia y los protocolos de las evaluaciones aplicada.

En cuanto a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del decreto*, las entrevistadas señalan que un facilitador es que el decreto norma aspectos administrativos del funcionamiento del Proyecto de Integración, lo que permite a las educadoras diferenciales y al establecimiento desplegar las orientaciones metodológicas que consideren pertinentes.

El decreto establece que las Educadoras Diferenciales deben estar contratadas 10 horas por cada curso con el que trabaja. De esas 10 horas, 8 se deben destinar al aula regular y 2 son de colaboración, que se traduce en trabajo en conjunto con profesores de asignaturas, planificación, atención de apoderados y trabajo personal.

En un caso, se considera un gran facilitador que el decreto establezca horarios donde se destine tiempo para el trabajo colaborativo, puesto que en ese

establecimiento antes no existía un horario para este tipo de trabajo. Sin embargo, la mayoría de las entrevistadas consideran dicha distribución como un obstaculizador, ya que son pocas las horas destinadas al trabajo colaborativo y personal en relación a las horas de ingreso al aula, por lo que estas 2 horas no son suficientes para el quehacer pedagógico que impone este decreto.

Los formularios que hay que completar en el proceso de diagnóstico de los estudiantes, así como los profesionales involucrados en dicho proceso, es otro factor que se considera como un obstaculizador en todos los casos. Las entrevistadas señalan que es una gran cantidad de formularios y profesionales, lo que resta tiempo para empezar a trabajar pedagógicamente con los educandos.

Finalmente, otro factor que se configura como un obstaculizador en la mayoría de los casos, es el límite en los cupos por curso de estudiantes que pueden ingresar al proyecto. Esto deja fuera a muchos estudiantes que presentan una NEE y que debieran recibir su subvención correspondiente.

En relación a los *aspectos obstaculizadores y facilitadores del establecimiento*, los factores que las entrevistadas señalan son:

- **Infraestructura:** Este factor se configura como un obstaculizador, en los casos donde en los establecimientos no se cuenta con espacios suficientes para el trabajo de las Educadoras Diferenciales y el resto de los profesionales involucrados en el equipo de Integración, ya sea oficinas para hacer trabajo personal y colaborativo o aulas de recursos para las intervenciones personalizadas con los estudiantes. Respecto de aquello, el Decreto N° 170, en su artículo N° 86, aumenta el equipo de profesionales involucrados en los Proyectos de Integración, en relación a las normativas anteriores. Por esta razón, los establecimientos deben destinar parte recursos que otorga esta ley para habilitar los espacios físicos que sean necesarios. Cabe mencionar, que en el documento se especifica que parte de los recursos deben destinarse a ese fin (MINEDUC, 2009).

Por otra parte, la infraestructura se considera un facilitador, en los casos en los que el establecimiento cuenta con espacios físicos para que los profesionales del equipo de Integración realicen su trabajo.

- **Distribución de horarios:** Este factor, es considerado como un obstaculizador en los casos donde en el establecimiento no se respeta el horario establecido por el Decreto N° 170, en su artículo N° 89, para las acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesionales de educación regular (MINEDUC, 2009). En contraste a aquello, la distribución de horarios se considera como un facilitador en los casos donde además de respetar los tiempos establecidos por el documento, en los establecimientos se permite hacer cambios en dicha distribución horaria cuando los profesionales del equipo de Integración lo consideran pertinentes. Esto es, flexibilizar las 8 horas de ingreso obligatorio al aula y utilizar ese tiempo para trabajo en aula de recursos con los estudiantes, cuando sea necesario.
- **Gestión administrativa del establecimiento:** Este factor, se configura como un obstaculizador en los casos donde en el establecimiento no se respetan las exigencias que norma el Decreto N° 170 en el artículo N° 89, y que son indispensables para un trabajo eficiente del equipo de Integración, como lo son los horarios de colaboración con los profesionales de educación regular, trabajo de apoyo individual a los estudiantes en grupos pequeños, trabajo con la familia y equipo directivo del establecimiento educacional (MINEDUC, 2009). Las entrevistadas señalan como un facilitador, el que los equipos de gestión administrativa de los establecimientos respeten dichas regularidades que norma el Decreto N° 170. Sin embargo, esto no se puede considerar como un facilitador, ya que el respetar la normativa y llevar a cabo sus exigencias, es una obligación por parte de los establecimientos que implementen un Proyecto de Integración y que pretenden percibir financiamiento del estado.

Con lo anterior, se puede analizar que los factores se consideran como obstaculizadores o facilitadores dependiendo de cada uno de los establecimientos y cómo se da la implementación del Decreto N° 170 en ellos.

Respecto a las *diferencias en los niveles educativos*, la mayoría de las entrevistadas declara que no hay diferencias en la manera implementar el Decreto N° 170 según los niveles o cursos. En algunos casos se indica que existe diferencias en la implementación dependiendo de los ciclos escolares. Ello, debido a que en el primer ciclo se podía destinar mayor tiempo al trabajo colaborativo con los educadores regulares, puesto que era un solo profesor por curso a cargo de todas las asignaturas del mismo. Asimismo, había diferencias en el tipo de especialistas que trabajaban con los estudiantes de niveles inferiores: Fonoaudiólogos y educadoras diferenciales especialistas en problemas del lenguaje. En los cursos superiores, en estos casos, era más difícil realizar el trabajo colaborativo con los docentes regulares, ya que era un educador por asignatura, lo que implicaba a lo menos cuatro o cinco profesores diferentes por curso, además de los especialistas que debían trabajar en estas áreas: psicólogos y educadoras diferenciales especialistas en problemas de aprendizaje.

En relación al *trabajo colaborativo*, las entrevistadas hacen, en una primera instancia, la distinción entre el trabajo que se da con los profesionales del Proyecto de Integración, y por otro lado, el trabajo entre el equipo diferencial con los profesores de aula regular.

En relación al trabajo colaborativo del equipo de integración, la mayoría de los casos coinciden en que éste se da de manera eficaz. Esto, ya que existen reuniones constantes del equipo de integración para tratar los temas atinentes a su funcionamiento, lo que se traduce en instancias de comunicación que permiten ir resolviendo las problemáticas que surgen y realizar un trabajo cohesionado y fluido.

En cuanto al trabajo entre el equipo diferencial y los profesores de aula regular, las entrevistadas manifiestan que en algunos de los casos se da de manera

óptima, esto es, se realizan planificaciones, adecuaciones curriculares, evaluaciones y actividades en conjunto, mientras que en otros, pese a existir dichas instancias de colaboración, éstas son poco eficientes, puesto que las educadoras de aula regular no consideran las sugerencias entregadas por las educadoras diferenciales, emplean el tiempo en asuntos que no corresponden al Proyecto de Integración o bien, hay diferencias sustanciales en las metodologías de enseñanza de ambas profesionales. En los casos restantes, este trabajo no es factible de realizar, ya sea porque no son compatibles los horarios de la educadora diferencial con los de la educadora de asignatura, o porque sencillamente el establecimiento no respeta la asignación del horario de colaboración, lo que entorpece significativamente el funcionamiento del Proyecto de Integración.

En relación al *trabajo antes y después de la implementación del decreto*, se establece por un lado el trabajo que realizan las educadoras diferenciales en la escuela y por otro, los cambios que ha habido en esta labor una vez implementado el decreto N° 170.

En relación al trabajo de las educadoras diferenciales, en todos los casos ellas ingresan al aula común, donde en la mayoría, el trabajo consiste en apoyar la actividad que realiza la profesora de asignatura, en los aspectos que ella considere necesario. En estos casos, son pocas las ocasiones en que las educadoras diferenciales pueden realizar alguna adecuación en las actividades.

Sin embargo, existen algunas situaciones en que este ingreso a la sala consiste en un trabajo en conjunto con la profesora regular, donde hay planificación y ejecución de las actividades, adecuaciones curriculares y utilización de metodologías pertinentes para los estudiantes, tales como, destinar mayor tiempo a ciertos estudiantes para realizar las actividades, realizar apoyo personalizado a algunos alumnos, realizar guías explicativas para todo el grupo curso, preparar material concreto para algunos contenidos, etc.

Respecto del trabajo en el aula de recursos, cabe señalar que no todas las educadoras diferenciales realizan este tipo de apoyo. Las que implementan esta

modalidad, en su mayoría hacen reforzamiento de las asignaturas escolares y de contenidos, que son urgentes según el calendario de evaluaciones. Son escasas las situaciones en que los educadores pueden trabajar habilidades específicas donde los estudiantes presentan dificultades, independiente de los contenidos escolares, por lo que no se integran los contenidos escolares con las habilidades específicas en las cuales los estudiantes presentan alguna dificultad.

En cuanto a los cambios que ha habido en el trabajo de las Educadoras Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizajes, después de la implementación del Decreto N° 170, se puede analizar que éstos dependen estrictamente del funcionamiento de cada uno de los establecimientos. Sin embargo, hay cambios que coinciden en todos los casos, tales como, que antes la mayoría de las Educadoras Diferenciales trabajaban exclusivamente en aula de recursos con los estudiantes, realizaban un trabajo desvinculado de las profesoras de aula regular, distribuían las horas de acuerdo a su propio criterio, atendían a todos los estudiantes que presentaran alguna NEE sin límites de cupo y considerando cualquier tipo de origen de estas necesidades. En otros casos, se mencionaron cambios que se reiteraron en sólo algunas de las entrevistadas, por ejemplo, antes las educadoras diferenciales trabajaban exclusivamente con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales correspondientes a las especialidades en que ellas habían sido formadas, asimismo indican que no se regían por los planes y programas del MINEDUC, en el trabajo pedagógico que llevaban a cabo en el año, sino que este consistía principalmente, en trabajar las habilidades específicas en las que estos estudiantes presentaban mayores dificultades.

En este sentido, se puede establecer que anterior a la implementación del Decreto N° 170, y considerando que la mayoría de las educadoras trabajaba de manera exclusiva en el aula de recursos, la modalidad de trabajo se focalizaba en las habilidades específicas de los estudiantes, sin establecer un mayor vínculo con los contenidos curriculares correspondiente a su nivel educativo. Posterior a la implementación del decreto, en el aula de recursos, las Educadoras Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, se centran en los contenidos

curriculares que se están abordando en el aula regular, lo que se traduce en un reforzamiento de los contenidos curriculares, en desmedro del trabajo específico de las habilidades.

En este sentido, en el aula de recursos, siempre se ha privilegiado una línea de trabajo en desmedro de la otra, esto es, trabajo de habilidades o de contenidos curriculares respectivamente. Sin embargo, se considera que las Educadoras Diferenciales debieran tener la capacidad de trabajar de manera complementaria los contenidos curriculares que revisan los estudiantes en la sala de clases, a la vez que trabajan las habilidades que tienen descendidas y potencian las que están más desarrolladas.

En relación con la *distribución del tiempo*, en todos los casos se respeta el horario que establece el Decreto N° 170 en los artículos N° 87 y N° 89, esto es, por cada 10 horas de contrato por curso, se ingresan 8 horas a aula regular y 2 horas para trabajo colaborativo y personal (MINEDUC, 2009). Cabe destacar que en algunos establecimientos permiten flexibilizar el horario de ingreso a la sala según las NEE que presentan los estudiantes.

En lo relacionado con las *planificaciones*, se dan las siguientes situaciones: En la mayoría de los casos, la planificación de los contenidos que se trabajarán en aula regular, se realiza en conjunto entre la Educadora Diferencial y educadora de asignatura, donde se deciden las actividades, contenidos y material. También hay ocasiones en que las Educadoras Diferenciales realizan sugerencias a las planificaciones que realizan las educadoras regulares. Sólo en algunos casos sucede que no existe planificación en conjunto para las intervenciones en aula regular, donde las Educadoras Diferenciales ingresan a las sesiones sin previo conocimiento de lo que se trabajará en la sesión.

En los espacios de aula de recursos, en los casos en que éste trabajo se lleva a cabo, la mayoría de las Educadoras Diferenciales no realiza planificación, si no que trabaja los contenidos que se revisan en las clases.

Respecto de las *evaluaciones*, en el aula regular, las Educadoras Diferenciales ocasionalmente adecuan las evaluaciones que realizan las educadoras regulares, cuando lo consideran pertinentes.

En el aula de recursos los profesionales no realizan evaluaciones. En algunos casos se aplican listas de cotejo o escalas de apreciación para registrar los aprendizajes.

En cuanto a la *valoración del trabajo pedagógico*, las educadoras hacen valoraciones positivas y negativas distinguiendo dos ámbitos: Aula regular y aula de recursos.

Los aspectos considerados como positivos del aula regular son:

- Los educadores diferenciales pueden aprender de las metodologías y experiencias de los profesores de aula regular.
- El ingreso a la sala permite apoyar a todos los estudiantes del curso y no sólo a un grupo reducido.
- Se apoya al profesor de aula regular en la realización eficiente de las actividades.
- El ingreso de las Educadoras Diferenciales familiariza el concepto de estudiantes con NEE entre los profesores regulares y todos los estudiantes, es decir, se hace recurrente y común la existencia de estudiantes que requieren mayor apoyo que otros, así como el ingreso al aula regular por parte de Educadoras Diferenciales.
- Permite que las Educadoras Diferenciales conozcan el contexto habitual de los estudiantes, percibiendo las dificultades reales y cotidianas.

- Se puede apoyar a los educandos de manera inmediata cuando surgen sus interrogantes.
- La Educadora Diferencial puede adquirir conocimientos acerca de los contenidos curriculares y la metodología con la que la educadora de aula las enseñó.

Todos estos aspectos benefician a los estudiantes y a la escuela.

Los aspectos considerados negativos de esta modalidad, son:

- Algunas Educadoras Diferenciales, se sienten como asistentes de los educadores de aula regular, puesto que no se genera un trabajo colaborativo con ellos, ni existe un conocimiento previo por parte de la Educadora Diferencial respecto de lo que se trabajará en las clases y el trabajo que ella realiza se traduce en responder al apoyo que solicita la profesora de asignatura según las actividades.
- El tener a estudiantes con NEE tan diversas (Problemas de Aprendizajes, problemas motores, Problemas de lenguaje, etc.) y trabajar con ellos en el mismo espacio, hace que el trabajo de la Educadora Diferencial sea más complejo.

Por su parte, las educadoras diferenciales manifiestan aspectos positivos de la modalidad del aula de recursos:

- El trabajo es más libre y autónomo por parte de la Educadora Diferencial.
- Se trabaja de manera personalizada los contenidos que se deben trabajar.
- Los estudiantes se pueden manifestar con mayor confianza al ser un espacio más acogedor.

Respecto de los testimonios de las entrevistadas, se destaca la libertad y autonomía de las Educadoras Diferenciales en los espacios de aula de recursos. Sin embargo señalan que están subordinadas a trabajar los contenidos que se revisan en el aula regular. En este sentido, se puede analizar que la libertad y autonomía queda limitada a aspectos puramente metodológicos y técnicos de trabajo y según aquello el concepto “libertad” y “autonomía” son altamente cuestionables.

Las valoraciones coinciden en el hecho que se considera como negativa la distribución horaria que establece el decreto para estas modalidades, ya que otorga muchas horas de ingreso a la sala regular en desmedro de la cantidad de horas de aula de recursos, las que claramente son escasas para un trabajo integral con los estudiantes. Esto, puesto que a pesar de que ambas modalidades de trabajos tienen sus aspectos negativos y positivos, ellas se complementan en la atención a los estudiantes, quienes idealmente deben trabajar paralelamente de manera conjunta con sus pares en la sala, además de demandar ciertas atenciones especializadas e individuales. El hecho que no exista un complemento entre el trabajo en aula de recursos y en aula regular, retrasa el potencial progreso de los estudiantes, transformando el aula de recursos en un mero espacio de reforzamiento de contenidos del aula regular.

Por otro lado, hay algunos casos donde se han manifestado otros aspectos del trabajo pedagógico que se han considerado como positivos o negativos. Entre los negativos, se encuentran el hecho de no respetar las horas de trabajo colaborativo establecidas en el decreto, el diagnóstico realizado por los profesionales de la salud que muchas veces no son atingentes a los conceptos de la educación especial y la poca claridad que se tiene en algunos establecimientos respecto del rol de los educadores diferenciales.

Por su parte, se consideran como positivos el hecho de conocer previamente a los profesionales con los que se trabajará y el trabajo de equipo que generalmente se da entre los miembros del Proyecto de Integración.

En lo referente a la *valoración del decreto*, las entrevistadas se focalizaron en diferentes aspectos del mismo, al momento de valorarlo de manera positiva y/o negativa. Estos son: El ingreso al aula regular, el registro de los profesionales, el proceso de diagnóstico, la distribución horaria y el cupo de estudiantes que ingresan al PIE.

En cuanto al ingreso al aula regular, por parte del Educador Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje, todos los entrevistados coincidieron en que valoraron de manera positiva esta modalidad, argumentando que hay un espacio nuevo de colaboración con las profesoras regulares, que las NEE se incluyen en los espacios educativos en lugar de segregarse, que los estudiantes son apoyados desde su espacio habitual lo que permite hacer intervenciones inmediatas y atingentes, además de proporcionar información real sobre el comportamiento y los factores que influyen en las dificultades de los estudiantes.

Cabe mencionar, que a pesar de las valoraciones positivas, en todos los casos se coincide en que debe haber menor cantidad de horas dentro del aula regular en favor de aumentar el tiempo en aula de recursos.

En el Decreto N° 170, en el artículo 15 se especifica que se considerarán como profesionales competentes para evaluar y diagnosticar, a aquellos que se encuentren inscritos en el Sistema de Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico (MINEDUC, 2009). En la mayoría de los casos, esto se valora positivamente, ya que argumentan que el hecho de estar registrados, garantiza que los profesionales que realizan el proceso evaluativo, cumplan con las competencias necesarias y se hagan responsables de la información que entregan en un diagnóstico. También consideran que se valoriza la profesión de los Educadores Diferenciales, dándole más seriedad al proceso evaluativo. En algunos casos se consideró irrelevante el registro de los profesionales de Educación Especial.

En relación al proceso de diagnóstico, se pueden distinguir cuatro ámbitos que fueron valorados:

- La cantidad de profesionales involucrados en el proceso:

Este aspecto, se considera por un lado, positivo. Esto, debido a que se transforma en un proceso integral que favorece a los estudiantes y propicia el trabajo colaborativo. Por otro lado, se considera negativo, puesto que no existe un trabajo en conjunto con dichos profesionales en el proceso de diagnóstico, donde cada especialista evalúa de manera independiente. En términos concretos, esto retrasa el proceso y el inicio del trabajo pedagógico con los estudiantes.

- La cantidad de formularios exigidos por el decreto:

En cuanto a los Formularios Únicos establecidos por el MINEDUC que se completan para el proceso de diagnóstico, en todos los casos se valora de manera negativa la cantidad que existe, señalando que la información que ellos contienen es reiterativa y que ésta, no es relevante para el trabajo pedagógico con los estudiantes.

- Los diagnósticos de otros profesionales:

En relación a los diagnósticos realizados por los profesionales de la salud, esto se valora generalmente de manera negativa, ya que se considera que éstos son poco atingentes a la realidad de los estudiantes y que no aporta información relevante para el trabajo pedagógico con los alumnos.

El hecho que estos diagnósticos se consideren negativos, implica que para las Educadoras Diferenciales, la exigencia de un diagnóstico por parte de un profesional de la salud se transforme en un trámite, y que para estas profesoras, la información que entregan los profesionales de la salud no sea provechosa ni importante al momento de tomar decisiones para el trabajo pedagógico con los estudiantes.

En otros casos, se valora de manera positiva el hecho que existan profesionales de la salud involucrados en el proceso evaluativo y de diagnóstico

de los estudiantes, señalando que esto permite una evaluación integral, es decir, en los aspectos psicológicos, biológicos y pedagógicos de los alumnos.

- Cobertura de las NEE de los estudiantes:

La cobertura del Proyecto de Integración de las NEE de los estudiantes, se valora por un lado, de manera positiva, ya que se incluyen las NEE transitorias de Déficit Atencional y Dificultades Específicas del Aprendizaje, y por otro lado, se valora de manera negativa el uso de dichas etiquetas, ya que no considera algunas NEE de origen social, lo que impide que ingresen al proyecto estudiantes que lo necesitan.

Respecto del cupo de los estudiantes que ingresan al PIE, en los casos en que se mencionó este aspecto, que es la minoría, la valoración fue negativa, ya que el decreto establece límites en estos cupos, lo que se considera que no permite trabajar con todos los estudiantes que presentan NEE.

Finalmente, respecto de las *sugerencias*, las entrevistadas mencionan una serie de cambios que consideran que mejorarían la implementación del Decreto N° 170 y el funcionamiento del Proyecto de Integración.

Entre los cambios más relevantes a efectuar, mencionan:

En el proceso de diagnóstico, consideran que debiera haber profesionales de la salud que formen parte del Proyecto de Integración para evitar que las evaluaciones médicas las realicen agentes externos a la escuela, de forma que se trabaje colaborativamente con dichos profesionales y se agilice el proceso de diagnóstico. Asimismo, señalan que se debieran contemplar los orígenes de las NEE de carácter emocional o social para poder ingresar a los estudiantes al proyecto. En este proceso, también se solicita disminuir la cantidad de formularios, los que contengan información más sintética y precisa sobre las NEE de los estudiantes.

En relación al funcionamiento del proyecto, hay aspectos que se sugiere que podrían cambiar. En primer lugar se indica que en la distribución horaria, se podría aumentar la cantidad de horas destinadas a aula de recursos, o permitir que los Educadores Diferenciales decidan la distribución horaria a realizar según las NEE con las que trabajan. Además, en algunos casos se menciona que se podrían fiscalizar las horas de trabajo colaborativo y personal, y en otros que se aumenten las horas destinadas a este trabajo, de modo que fuera efectivo.

En este aspecto, también se sugiere la posibilidad de incluir en el decreto, a otros profesionales asistentes de la educación, tales como psicólogos y terapeutas ocupacionales, para el trabajo de apoyo hacia los estudiantes con NEE transitorias.

- Cruce de la información entre análisis documental y entrevistas.

Posterior al análisis de categorías realizado entre las 15 entrevistadas, se contrastó el análisis de selección documental y el análisis de las entrevistas.

En primer lugar, se analizó que el decreto pretende estandarizar el funcionamiento de los Proyectos de Integración. Tras el testimonio obtenido a partir de las entrevistas, se obtiene que el aspecto que es similar en todos los casos, es el proceso de diagnóstico de los estudiantes, esto es, evaluaciones por parte de los profesionales involucrados: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos y/o Educadores Diferenciales, según cada caso. Completar los Formularios Únicos entregados por el MINEDUC e ingresar los datos a la plataforma. Sin embargo, el funcionamiento de los proyectos de integración no es homogéneo en los establecimientos. Esto, más bien depende estrictamente de la orgánica interna de la escuela. Lo anterior se puede atribuir a que el decreto N° 170 está orientado a aspectos administrativos de la escuela, lo que implica que la responsabilidad de la correcta implementación recaiga, en mayor medida, en la gestión de los miembros administrativos de la institución.

En el análisis del decreto, se establece que éste es una normativa orientada a los aspectos administrativos del funcionamiento de los Proyectos de Integración, lo que permite que el establecimiento y los Educadores Diferenciales tomen decisiones metodológicas que estimen convenientes para trabajar pedagógicamente con los estudiantes con NEE. Esto, en base a los testimonios de los entrevistados, resulta coherente. Es decir, en cada caso sucede que el colegio y/o los Educadores Diferenciales deciden qué metodologías pedagógicas aplicarán para su labor.

Se analiza, por su parte, que el Decreto N° 170 recupera etiquetas de diagnóstico que originalmente pertenecen a un paradigma médico-clínico. Las entrevistadas coinciden con que efectivamente las etiquetas tienen una orientación tradicional, sin embargo, señalan que esto no influye en la manera de trabajar pedagógicamente con los estudiantes.

El decreto N° 170 exige a los profesionales inscribirse en el Registro Nacionales de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico, para ser considerados competentes para poder evaluar. En un análisis se considera que esto, le dará una mayor importancia al proceso evaluativo y una mayor responsabilidad a los Educadores Diferenciales que evalúan. Tras la aplicación de las entrevistas, se obtiene que esto es coherente con lo que las Educadoras Diferenciales expresan, puesto que la mayoría coincide con lo anteriormente expuesto.

Del análisis del decreto, se desprende también, que éste involucra a la familia dentro del apoyo a las necesidades de los estudiantes, ya que demanda por una parte realizar acciones y recolectar información que debe provenir de los miembros del grupo familiar, y por otro, la escuela debe informar constantemente a los apoderados sobre el proceso educativo del educando. Tras los testimonios recogidos, se puede decir que aunque el documento norme ese vínculo, esto no determina su cumplimiento en la práctica. Ya que en algunos casos el trabajo en conjunto con la familia se realiza de manera eficiente, no obstante, en otros éste trabajo se da de manera parcial e incluso en otros, no existe.

La normativa hace una inclusión de las NEE, puesto que en la atención pedagógica implica que ellos deban apoyarse al interior del aula regular, en lugar de segregarlos en aula de recursos. Esto familiariza el concepto de NEE dentro de la comunidad educativa. Las entrevistadas concuerdan con el enfoque inclusivo que implica el apoyo de los estudiantes al interior de la sala regular. También coinciden con que esto normaliza el concepto NEE, en el sentido que se adaptan los medios para que ellos tengan las mismas oportunidades para aprender que cualquier estudiante promedio.

Finalmente, el Decreto N° 170 respalda el trabajo colaborativo entre los profesionales de educación regular y educación especial, lo que permite que se trabaje con las NEE desde una perspectiva más integral. Tras lo recogido en las entrevistas, se percibe que este respaldo, no determina que la colaboración se lleve a cabo de manera eficiente. Esto, ya que en algunos casos la colaboración se realiza óptimamente, sin embargo en otros, ésta es mínima o incluso no se lleva a cabo.

En relación a los análisis efectuados, es posible establecer que:

Los factores que interfieren en la adecuada implementación del Decreto N° 170 tienen directa relación con la dinámica de la orgánica interna de cada establecimiento educativo, específicamente con la gestión que se lleva a cabo dentro de éste. Si se sitúa a los directivos de los establecimientos como los encargados del liderazgo de dicha institución, ellos deben procurar la viabilidad de cada proyecto, sin desligarse del proceso de implementación del mismo.

Relacionando lo anterior con lo que acontece en la realidad educativa actual y considerando los planteamientos de las entrevistadas, se puede determinar que la mayoría de las instituciones educativas presentan dificultades en el proceso de gestión de la implementación del decreto N°170, referido principalmente a aspectos tales como la distribución horaria, respeto por las instancias de colaboración, etc. Por lo tanto, a pesar de que este documento busca estandarizar todos proyectos de integración, tanto directivos como coordinadores han diferido

en sus funciones, lo que repercute en una diferencia sustancial en el modo de trabajar colaborativamente entre docentes especialistas y de aula regular. Esto influye en que no existan objetivos en común entre profesionales de la Educación Especial y educación común, y por lo tanto, el ingreso al aula regular por parte de la profesora especialista no se aprovecha de manera óptima.

El cambio más significativo generado por el decreto N° 170, es que antes de dicha implementación, no había mayor vínculo entre el trabajo que realizaba el educador diferencial con el trabajo realizado por los educadores regulares dentro de la sala de clases. Lo que sucede con esta nueva normativa, es que el trabajo de los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, está estrictamente ligado al trabajo que se realiza en el aula común, puesto que se debe ingresar a ésta apoyar a los estudiantes con NEE.

En el caso de las entrevistadas, la mayoría coincide en que este trabajo al interior del aula ha consistido principalmente en que las educadoras diferenciales apoyen a los profesores de asignatura, estén constantemente a su disposición y, en lugar de trabajar colaborativamente, el educador diferencial asista las necesidades expresadas por el educador regular. En el mejor de los casos, los especialistas realizan sugerencias a las actividades preparadas por el profesor de sala para apoyar las NEE de los estudiantes.

En el primer análisis, se estableció que el decreto recupera etiquetas de diagnóstico que originalmente pertenecen a un paradigma médico-clínico y se contrastó con el testimonio de las entrevistadas quienes opinaron que si bien dichas etiquetas tienen una orientación tradicional, esto no influye en la manera de trabajar pedagógicamente con los estudiantes. Además, se analiza que el hecho de que los estudiantes deban apoyarse educativamente en el interior del aula regular y se le destine una cantidad importante de horas a esta modalidad, implica una normalización del concepto de NEE para la comunidad educativa.

A partir de aquello, se puede señalar que por lo tanto, la recuperación de las etiquetas pertenecientes a un paradigma tradicional, no implica que el trabajo que se desarrolla con los estudiantes responda a dicha corriente. Esto, ya que como se menciona en el marco teórico, este modelo, que sustentó la educación especial a mediados del siglo XIX, tiene las siguientes características:

- Se centra en el sujeto como única causa de sus problemas, siendo éstos endógenos o intrínsecos al sujeto.
- No considera causas contextuales como el entorno familiar, social o el centro educativo.
- Es un modelo de intervención individualizado, apoyado médica y psicológicamente.
- Tiene un currículum paralelo al ordinario que destaca sus incompetencias y requiere de un experto para su desarrollo. (Sánchez y Torres, 2002, en Tenorio, 2007, p.26)

De acuerdo con esto, el Decreto N° 170, específicamente en sus artículos N° 23 y N° 40, es concordante con el paradigma médico-clínico, en tanto que se centra en los estudiantes como única causa de sus problemas, en el sentido que dentro de los orígenes de sus dificultades no considera causas contextuales como el entorno familiar, social o el centro educativo (MINEDUC, 2009). También, apoya médica y psicológicamente a los estudiantes en una intervención individualizada y a su vez, utiliza etiquetas que clasifican según etiología y grado de déficit, para diagnosticar las diferentes NEE. Esto, como lo menciona el documento en su artículo N° 20, con el fin de entregar la subvención especial diferencial a una cantidad concreta de estudiantes (MINEDUC, 2009). Sin embargo, se puede señalar que, en cuanto a las metodologías de trabajo con los estudiantes, para apoyarlos de manera pedagógica, la normativa se centra en un paradigma inclusivo. Esto, ya que establece que la mayoría de las horas de trabajo con los estudiantes debe ocurrir en el interior del aula regular, donde son los medios y el

sistema educativo los que se adaptan al espacio habitual de los estudiantes, entregándole los medios necesarios para acceder a las mismas oportunidades que un estudiante promedio, lo que es coherente con el principio de normalización bien definido en el marco teórico de la presente investigación.

De acuerdo con esta conceptualización, el trabajo pedagógico que se establece en la nueva normativa, responde sin duda a dicho paradigma, puesto que es la escuela la que debe adecuar sus metodologías y apoyo al trabajo con los estudiantes, y no viceversa. Esto implica, trabajar colaborativamente entre docentes regulares y diferenciales en planificación y evaluación, apoyando dentro de la sala regular sus necesidades, en lugar de segregarlos apoyándolos exclusivamente en aula de recursos.

V. CONCLUSIONES.

En relación a los aspectos de mayor relevancia del Decreto N° 170 que involucran las prácticas de los Educadores Diferenciales Especialistas en Problemas de Aprendizaje y sus estudiantes, se puede concluir que dicha normativa tiene una serie de aspectos que han modificado el quehacer del Educador Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje. Esto, ya que antes de la implementación del Decreto N° 170, los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje desempeñaban sus labores en Grupos Diferenciales existentes en los establecimientos de educación regular, donde el quehacer de estos especialistas está definido por el Decreto N° 291 del año 1999, el que reglamenta el funcionamiento de los Grupos Diferenciales en los establecimientos educacionales del país.

Por su parte, la ley N° 20.201 del año 2007, que modifica el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 del año 1998 de entrega de Subvenciones en educación, aclara y amplía el concepto de NEE y de los estudiantes que percibirán la subvención de educación especial, que es reglamentado mediante el Decreto N° 170. Con la puesta en marcha de dicho decreto, las escuelas regulares que cuentan con Grupos Diferenciales, pueden impetrar subvención por parte del Estado, bajo la condición de elaborar un Proyecto de Integración Escolar que integra estudiantes con NEE transitorias. Por su parte, los establecimientos que contaban con Proyecto de Integración Escolar previo a la llegada del Decreto N° 170, deben adaptar su funcionamiento y cumplir con las condiciones establecidas por la nueva normativa para seguir recibiendo financiamiento estatal.

Con esto, los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje comienzan a desempeñarse en Proyectos de Integración en las escuelas y por lo tanto, aparece una serie de modificaciones y cambios en el quehacer de dichos profesionales, entre los cuales se encuentran principalmente:

- El ingreso obligatorio de las Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizajes al aula regular para apoyar a los estudiantes con

NEE que forman parte del PIE. Esto, ya que antes de la implementación de la normativa, el ingreso al aula regular era una modalidad de trabajo optativa para las Educadoras Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje. En los casos investigados, la mayoría de las educadoras especialistas realizaban su trabajo en aula de recursos.

- La distribución horaria que establece el decreto para el trabajo de los Educadores Diferenciales, donde además de las horas de ingreso al aula común, se destinan horas para el trabajo en colaboración entre los Educadores Diferenciales y los educadores de aula común. Antes, uno de los objetivos para la atención a las NEE no asociadas a una discapacidad, implicaba apoyar a dichos estudiantes en el aula común, realizando un trabajo colaborativo entre profesores especialistas y profesores de aula regular, sin embargo, no existía un horario concreto que definiera la cantidad de horas de trabajo colaborativo y de ingreso al aula común por parte de las educadoras especialistas.
- La utilización de nuevas etiquetas para el diagnóstico de las NEE. Antes de la implementación del Decreto N° 170, y como consecuencia de una evolución desde un paradigma médico a un paradigma más social, de manera paulatina se fueron reemplazando las etiquetas con una connotación clínica, por conceptos más inclusivos como Problemas de Aprendizaje y/o Adaptación Escolar, entre otros. Sin embargo, esta normativa reinserta las etiquetas tradicionales, tales como Trastorno Específico del Aprendizaje, Trastorno Específico del Lenguaje, Rango Intelectual Límite y Trastorno de Déficit Atencional, entre otros.
- El ingreso de estudiantes con Dificultades Específicas del Aprendizaje, Trastorno de Déficit Atencional y con Rango Intelectual Límite a los Proyectos de Integración, que con la normativa anterior, no pertenecían a dichos Proyectos, si no que se apoyaban en grupos diferenciales, bajo los conceptos de Problemas de Aprendizaje y/o Adaptación Escolar.

- El proceso de diagnóstico, que involucra profesionales del área del médica para los estudiantes con NEE transitorias. Esto, ya que el Decreto N° 170 demanda una evaluación de control sano, además de diagnóstico neurológico para los estudiantes con Déficit Atencional, para validar el ingreso del estudiante al PIE. Con la normativa anterior, los estudiantes que eran atendidos en los grupos diferenciales, eran evaluados por profesionales de la educación especial y bajo ese criterio se elaboraban planes de trabajo adecuados a las necesidades de dichos estudiantes.
- La existencia de Formularios Únicos para informar sobre el proceso de evaluación y planes de trabajo pedagógico, que se deben ingresar a una plataforma del MINEDUC. La mayoría de las entrevistadas en la investigación, señalaron que este aspecto ha burocratizado el proceso de ingreso de los estudiantes al PIE, además de entorpecer la entrega de apoyos, puesto que resta tiempo en el inicio del trabajo pedagógico de los educadores especialistas.
- La inscripción de los Educadores Diferenciales en el Sistema de Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico. Dicho aspecto es relevante, puesto que, según los testimonios de la mayoría de las entrevistadas, el proceso de inscripción valida la profesión del Educador Diferencial en Problemas de Aprendizaje y otorga seriedad al proceso de evaluación y diagnóstico de un estudiante. Esto, ya que se puede tener un control sobre los especialistas que son competentes para poder evaluar, evitando así la existencia de profesionales no capacitados realizando dichas labores.

Respecto del rol del Educador Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje, las entrevistadas declaran que ejercen actividades como revisar pruebas, repartir guías y materiales para la clase, realizadas previamente por el educador de aula regular, encargarse de la disciplina y orden al interior del aula y supervisar la ejecución de las actividades establecidas por el docente de asignatura.

Lo que finalmente se traduce en un rol asistencialista hacia los educadores de aula común. Esto, puesto que la mayoría de las entrevistadas manifiesta no planificar, no elaborar planes de trabajo para la intervención pedagógica, no trabajar habilidades específicas en las que los estudiantes necesitan apoyo.

Además el que no se realice trabajo colaborativo entre docente de aula regular y educador diferencial conlleva a esta situación. Ya que si se trabajase colaborativamente, se asumirían y compartirían responsabilidades en cuanto a contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Se elaborarían adecuaciones curriculares, jerarquizarían objetivos y contenidos, determinarían actividades y material para ello, y analizarían y seleccionarían los criterios e instrumentos de evaluación.

En cuanto a las relaciones entre lo señalado en el Decreto N° 170, y las tareas o acciones que implementa el Educador Diferencial especialistas en Problemas de Aprendizaje, se concluye que en general, hay un cumplimiento en lo que respecta al proceso de evaluación y diagnóstico que establece el decreto, donde, se lleva a cabo los procedimientos evaluativos, los profesionales involucrados en el mismo y los aspectos burocráticos que esto implica. Sin embargo, hay otros aspectos que en la mayoría de los casos no se implementan como lo dicta la normativa. Esto es, el trabajo colaborativo entre los Educadores Diferenciales y educadores de aula común, labores de planificación, evaluación y trabajo con la familia.

Referente a la valoración que tienen los Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, respecto del Decreto N° 170, se puede decir que ésta varía según cada caso investigado. Sin embargo, la mayoría de ellos coinciden en que consideran como aspectos positivos, el apoyar a los estudiantes en el interior del aula regular, el que se asignen horas para realizar trabajo colaborativo, el Registro Profesional por parte de los Educadores Diferenciales y el incluir dentro de las NEE que ingresan a los Proyectos de Integración a los estudiantes que presentan Problemas de Aprendizaje, Déficit Atencional y Rango

Intelectual Límite. Dentro de los aspectos que en general se consideran negativos, es la distribución horaria en cuanto al aula de recursos y aula regular, la desvinculación entre el trabajo de los Educadores Diferenciales y los profesionales de la salud, en el proceso de diagnóstico médico y los cupos asignados para el ingreso de los estudiantes al Proyecto de Integración.

En relación a las valoraciones anteriores, nacen sugerencias para mejorar el decreto N° 170 y su implementación. Cabe mencionar, que éstas también dependen de la organización propia de cada escuela, lo que implica que aunque se realicen los cambios y adecuaciones que se sugieren a continuación, esto no asegura un real mejoramiento en el funcionamiento de los Proyectos de Integración.

Las sugerencias que realizaron las Educadoras Diferenciales, tienen relación con la distribución horaria que norma el decreto N° 170, donde mencionan que deben flexibilizarse las horas del trabajo de dichos profesionales, en lo relacionado al aula regular y de recursos, así como al trabajo colaborativo y personal. Considerando aquellos testimonios, se puede sugerir que el decreto debiera distribuir de manera más equitativa las horas de ingreso al aula regular y las horas de trabajo en aula de recursos, es decir, disminuir las horas en aula regular, y aumentar las horas de trabajo en aula de recursos, colaboración y trabajo personal.

También se sugiere que, dada la importancia que se le otorga al diagnóstico médico para ingresar los estudiantes a los Proyectos de Integración, debiera existir un vínculo mayor con dichos profesionales durante dicho.

Con todo lo anterior, también se puede señalar que la implementación del Decreto N° 170 ha sido un proceso complejo por las incertidumbres que ha traído consigo, las que son propias de todo cambio educativo.

En los casos investigados se percibe algunas diferencias que no se relacionan con las comunas en las que estos establecimientos se insertan, ni la dependencia

administrativa de esto, es decir, particular subvencionado y municipal. Más bien dependen de la manera en que se llevan a cabo los aspectos que norma el Decreto N°170 en cada caso, esto es, cumplimiento de horarios de coordinación que involucra trabajo individual y colaborativo entre docente de aula común y educador diferencial, horas de ingreso al aula regular.

También se concluye que el Decreto N° 170, presenta características propias del paradigma médico-clínico, en lo que respecta al proceso de diagnóstico, en tanto que se centra en los estudiantes como única causa de sus problemas, en el sentido que dentro de los orígenes de sus dificultades no considera causas contextuales como el entorno familiar, social o el centro educativo. También, apoya médica y psicológicamente a los estudiantes en una intervención individualizada y a su vez, utiliza etiquetas que clasifican según etiología y grado de déficit, para diagnosticar las diferentes NEE. Por otra parte, se concluye que también presenta características pertenecientes al paradigma inclusivo, en cuanto a las metodologías de trabajo con los estudiantes para apoyarlos de manera pedagógica. Esto, ya que establece que la mayoría de las horas de trabajo con los estudiantes debe ocurrir en el interior del aula regular, donde son los medios y el sistema educativo los que se adaptan al espacio habitual de los estudiantes, entregándole los medios necesarios para acceder a las mismas oportunidades que un estudiante promedio.

VI. BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. (1999). *Interdiscipliniedad en Educación*. (3a ed.). Buenos Aires, Argentina: Eds. Magisterio del Río de La Plata.

DÍAZ, T., FIGUEROA, A. & TENORIO S. (2008). *Las competencias del educador diferencial en problemas de aprendizaje en el contexto de implementación del Decreto 291*. Hallazgos preliminares de investigación. Actas 8° Jornadas Interuniversitarias de Investigación, Publicaciones DIUMCE. Pp. 67-80

ELLIOT, E. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y mejora de la Práctica Educativa*. España, Barcelona: Eds. Paidós.

FIGUEROA, A. TENORIO, S & DÍAZ, T. (2008). Las Competencias del Educador Diferencial en Problemas de Aprendizaje en el Contexto de Implementación del Decreto N°291. Hallazgos Preliminares de Investigación. En Dirección de Investigación, DIUMCE (Ed.), *VIII Jornadas Interuniversitarias de Investigación, Investigando y Educando: Estudios para el análisis y la Aplicación*. (pp.). Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Eds. Ediciones Morata.

FULLAN M, (2002). El sentido del cambio educativo, "*Los nuevos significados del cambio en la educación*" (1a ed., pp. 3-14) España: Octaedro.

GALEANO, M, (2004). *Diseño de proyectos de Investigación Cualitativa*. Colombia, Medellín: Universidad EAFIT.

GODOY, M., MEZA, L. & SALAZAR, A. (2004). *Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

LATORRE, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona, España: Eds. Experiencia.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid, España: La Muralla, S.A.

PEREZ SERRANO, G (1998b). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de datos*, Madrid, España: La Muralla, S.A.

PÉREZ SERRANO, G (2008). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos*. Madrid, España: La Muralla, S.A.

SANDÍN, M. Paz. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Eds. McGraw Hill.

STAKE R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid, España: Eds. Ediciones Morata.

TENORIO, S. (2007). *Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la Integración Escolar*. Tesis doctoral no publicada, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

DOCUMENTOS DE INTERNET:

AUSTIN, T. (s/f). *La Investigación cualitativa*. Consultado en abril de 2012, en: <http://www.lapaginadelprofe.cl/metodo/guiatesis/311categorizar.htm>

Dr. PINTO GUEVARA, A. (2008). *“Modelo de Gestión curricular de la escuela para el logro de aprendizajes significativos de estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias basado en articulaciones efectivas desde el lenguaje”*, Universidad Católica del Maule, Proyecto FONIDE N°: 000231, consultado en 16, abril, 2012, desde <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/FONIDE%20Informe%20FINAL%20-%20UCM.pdf>

INFANTE, M. (2007). Inclusión educativa en el cono sur: Chile. *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. UNESCO. Consultado en abril 2012, de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/chile_inclusion_07.pdf

MINEDUC (1990) *Ley orgánica constitucional de enseñanza N° 18.962*. Consultado en junio 2011, en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>

MINEDUC (1994) *Ley de Integración Social de las personas con discapacidad N° 19.284*. Consultado en junio 2011, en: http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_8.pdf

MINEDUC (1998) *Decreto con fuerza de ley N° 2, de educación*. Consultado en junio 2011, en: http://www.recoletaeduca.cl/userfiles/image/dfi_n2_educacion1998.pdf

MINEDUC (1999) *Proyectos de Integración Escolar. Orientaciones 1999*. Consultado en mayo 2011, en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/int_escolar1999.pdf

MINEDUC (2005) *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Consultado en junio 2011, en: http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/NUESTRO_COMPROMISO_CON_LA_DIVERSIDAD.pdf

MINEDUC (2007). *Ley Suprema N° 20.201. Modifica el DFL N° 2, DE 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales*. Consultado en agosto 2011, en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>

MINEDUC (2009) *Decreto Supremo N° 170*. Consultado en mayo 2011, en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>

MINEDUC (2011) *Orientaciones actualizadas para la implementación del Decreto Supremo N° 170/2009 en programas de Integración Escolar*. Consultado en abril 2012, en: [.http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201203271902030.INTRODUCCION.PDF](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201203271902030.INTRODUCCION.PDF)

MINEDUC (2011), *Orientaciones para el trabajo colaborativo y evaluación de un PIE. Capítulo III*. Consultado en abril 2012, en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201203271900250.CAPITULO%20III.PDF>

MINEDUC (2012) Preguntas y respuestas frecuentes. Implementación Programa de Integración Escolar 2012. Consultado en abril 2012, en: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/Preguntas_Frecuentes_PIE.pdf

MONEREO, C. (2009). *Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo*. Revista de Educación, 352. p. 583-597.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf

ONU (s/f). Año Internacional de los Impedidos 1981. Consultado en agosto 2011, en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=529>

ONU (2003) Programa de Acción Mundial para los Impedidos. Consultado en agosto 2011, en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>

PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.isalud.com/html/pdf/34-El-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

PAREDES J. (2004). Tendencias pedagógicas [Resumen]. *Cultura escolar y resistencias al cambio*. 737-742. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_05.pdf

SALAS V., REVECO O., CRINOF. (2008), *Informe final de evaluación. Programa de Educación Especial Diferencial*. Consultado en septiembre 2011, en: http://www.dipres.gob.cl/574/articles-38664_doc_pdf.pdf

SANDÍN, M. P., (s/f), *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN, Fundamentos y Tradiciones. Capítulo 7, TRADICIÓN EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. Consultado en mayo 2012, en: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf

UNESCO (1994). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Consultado en

septiembre 2011, en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Consultado en septiembre 2011, en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>