





*UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*

*FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN*

*DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA*

“DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA QUE HAN TENIDO LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA DEL LICEO POLIVALENTE MERCEDES MARÍN DEL SOLAR AL TRABAJAR CON NIÑOS QUE PERTENECEN A UN PROYECTO DE INTEGRACIÓN EN ESTE NIVEL DE ENSEÑANZA ”.

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y/O TÍTULO DE EDUCADOR DIFERENCIAL CON ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORES: TAMARA MARCELA CAYUNAO SERRE

TANIA ALEJANDRA MAURO NAVARRO

VANESSA PATRICIA RODRÍGUEZ MONCADA

ROCÍO ALEJANDRA ROJAS HERRERA

FANNY CAMILA TAPIA PEREZ

PROFESOR GUÍA: ANA MARÍA SOTO BUSTAMANTE

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL, 2016

Autorizado para

**Sibumce Digital**

2016, Tamara Marcela Cayunao Serre, Tania Alejandra Mauro Navarro, Vanessa Patricia Rodríguez Moncada, Rocío Alejandra Rojas Herrera, Fanny Camila Tapia Perez.



Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicada a Amaranta, ya que su fugaz paso por mi vida me hizo entender que la felicidad puede irse tan rápido como llega; sin embargo la vida continúa y hay que vivirla sin orgullo, rencores ni odio.

Con amor, Tamara Marcela Cayunao Serre

Dedico esta memoria a mi hijo Camilo, porque fue y será mi principal motivación para ser profesional, porque es por quien me levanto cada día a dar lo mejor de mí y por esto fui capaz de terminar este proceso.

Rocío Alejandra Rojas Herrera.

Dedicamos esta memoria a nuestra querida Profesora Guía Ana María Soto, quien fue lumbre en los momentos de oscuridad. Que supo acompañarnos, guiarnos, entendernos y potenciar nuestras habilidades.

Con cariño Fanny, Rocío, Tamara, Tania y Vanessa.

## Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios por sostenerme en esta etapa y permitir que todo esto fuese posible. En segundo lugar a mi amor por contenerme y acompañarme incondicionalmente en todo este proceso. Finalmente a mis amigas y compañera, que durante estos cinco años han sido fundamentales.

*“Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente: no temas ni desmayes, porque Jehová tu Dios será contigo en donde quiera que fueres”. Josué 1:9*

Fanny Camila Tapia Perez

Agradezco a mis padres, quienes mediante el rigor del amor, inculcaron en mí y mis hermanos la realización personal a través de la búsqueda de la felicidad, sembrando el deseo de aprender y el valor del esfuerzo. A mis hermanos que me apoyaron incondicionalmente. A Diego, mi amor, mi compañero. Promotor incansable de mi buen humor, quien con mucha paciencia ha acompañado cada camino que he decidido tomar siendo siempre un gran ejemplo de lucha y perseverancia ofreciendo contención y amor. Agradezco finalmente haberme cruzado con estas maravillosas personas, mis amigas y confidentes con quienes disfruté cada momento.

Tania Alejandra Mauro Navarro

Al término de esta etapa quiero agradecer, en primer lugar, a mis padres y hermanos por su apoyo incondicional. A mis tíos, en especial a mi tío Miguel por darme cobijo desinteresadamente durante toda la carrera. A mi compañero Matías por su inmenso amor y comprensión. A mis amigos, que hicieron más llevadero el estar lejos de casa. Y por último, a mis compañeras tesistas, hermosas mujeres y amigas, ya que fueron fundamentales tanto en el aspecto académico como emocional.

Vanessa Patricia Rodríguez Moncada

Agradezco en primer lugar a Dios por haber hecho posible todo esto, por haber puesto en mi camino desde que nací a personas tan maravillosas en mi vida y porque sacó a otras que nunca tuvieron que estar. Porque puso a mi madre, gran mujer que se ha esforzado hasta hoy por sacarnos adelante a mí y mi hermano, porque nos ha enseñado valores que guardaré hasta el final de mis días. Puso en mi vida a mi familia, gran familia, tata y máma, hermano, tías y tíos, primas y primos, y gracias a Él una familia unida, que me ha acompañado y que me ha hecho la mujer que hoy soy. A mi máma Abelina, tía Nancy, mi nana Nuvia, Anyi y mi suegra; segundas madres que siempre estuvieron ahí para mí, para cuidarme, enseñarme lo bueno y lo malo y alentarme en los malos momentos. Puso también en mi vida a mi amor, hasta hoy ya son 9 años de amor, alegrías, pruebas y dificultades, pero lo más importante es que estamos juntos, intentando sacar adelante nuestra pequeña familia junto al ser humano más importante hoy y para siempre, el que me enseñó hasta qué punto es fuerte el verbo amar, mi Camilo. También están en esta lista aquellos profesores con verdadera vocación que me formaron y dedicaron tiempo a creer en mis capacidades. A Dios y todas estas personitas, agradezco infinitamente por ser parte de mi vida y de este proceso, a las que están y a las que partieron, pero no pueden faltar las cuatro mujeres que durante mis años de carrera profesional, siempre estuvieron ahí, para aconsejarme, para ayudarme, para retarme y para darme alegrías diariamente, porque nunca me abandonaron a pesar de mis debilidades y porque supieron ver en mí y destacar siempre mis fortalezas, grandes amigas, gracias por todo.

Rocío Alejandra Rojas Herrera

Quiero agradecer a cada una de las personas que de alguna u otra manera estuvieron junto a mí. A los que estuvieron de paso, a los que permanecen y a los que permanecerán. Jamás olvidaré lo aprendido y entregado, gracias y muchas gracias.

Tamara Marcela Cayunao Serre

Por último, agradecemos a cada uno de los docentes que participó de nuestra memoria.

Tania, Fanny, Vanessa, Tamara y Rocío.

## Contenido

Agradecimientos.....	5
Resumen.....	9
Introducción.....	11
Capítulo 1 Problematización.....	12
Contexto.....	16
Características de la unidad educativa e identificación del establecimiento.....	16
Capítulo 2 Marco Referencial.....	21
Delimitación conceptual.....	21
Integración como un fenómeno social e histórico.....	21
Integración como un fenómeno educativo- institucional.....	24
Integración vista como un fenómeno político.....	27
El saber pedagógico.....	37
Una mirada desde las investigaciones.....	40
Educación diferencial en Latino América.....	40
Proyecto de Integración en Chile.....	47
Experiencia de la integración en Chile.....	51
Capítulo 3 Marco Metodológico.....	58
Fundamentación de la Metodología.....	58
Descripción del proceso de Recolección de Datos.....	62
Metodología del Análisis.....	67
Capítulo 4 Descripción de Resultados.....	71
A. Las clases en enseñanza media en un contexto de integración.....	71
B. Visión de los profesores sobre la integración.....	75
C. Integración como cuestión institucional.....	80
Fortalezas de la integración en el colegio.....	81
Debilidades de la integración en el colegio.....	83
Necesidades de la integración en el colegio.....	87

D. Saberes que han construido los docentes.....	89
Capítulo 5 Discusión de resultados.....	97
La experiencia como un proceso de construcción de visiones de integración.....	97
Identificación de fortalezas, debilidades y necesidades para una mejora en el proceso de Integración.....	99
Integración escolar, un desplazamiento de los saberes pedagógicos.....	103
Capítulo 6 Conclusiones.....	107
Alcances y Proyecciones de la investigación.....	108
Bibliografía.....	110

## Resumen

La presente investigación es un estudio de caso que nace a raíz de las falencias en las normativas que rigen la educación diferencial en enseñanza media. La investigación tiene como objeto principal describir la experiencia de los docentes de enseñanza media del Liceo A-5 UMCE al trabajar con estudiantes que pertenecen a un Proyecto de Integración. El grupo de estudio lo integran nueve docentes de asignatura, que aceptaron participar del estudio. Para esto se observó y entrevistó, con el propósito de recabar sus visiones, necesidades y consecuencias en los saberes pedagógicos que han construido. Estos resultados encontrados responden a los objetivos mencionados anteriormente. Además dan cuenta de cómo los docentes estructuran, desarrollan y realizan prácticas integrativas en sus clases, denotando así la visión que tienen del proyecto de integración y de los estudiantes. Se concluye que el trabajo en proyecto de integración ejerce un impacto en la formación docente en ejercicio y sus saberes. También demuestra que las políticas educativas en relación a la integración están provocando una reflexión acerca del quehacer pedagógico.

**PALABRAS CLAVES:** Proyecto de Integración (PIE), Saberes pedagógicos, Visión de integración, profesores de Enseñanza Media.

### Abstract

This research is a case study carried out due to the lack of norms to regulate special education programs during high school. The objective of this research study is to describe high school teachers' experience of Liceo A-5 UMCE who work with students who belong to the "Integration Project". Nine teachers agreed to participate in the study. They were interviewed and recorded so that all the information about their vision, needs and consequences on all the pedagogical knowledge they have built could be gathered. These findings meet the objective mentioned before. Furthermore, they show how teachers structure, develop and perform integrative practices in their classes, revealing the vision they have about the Integration project and of students. It is concluded that the work in the Integration project impacts teacher

's formation and their knowledge. It also shows that education policies related to integration are promoting reflection about the pedagogical work.

Key words: "Integration Project" (PIE – Spanish version), pedagogical knowledge, integration vision, high school teachers.

## **Introducción**

La investigación realizada se suscita bajo los miramientos acerca de la inclusión educativa y que ocurre consecuentemente tanto para estudiantes como para profesores en contexto de Proyecto de Integración Escolar. Es de saber general que la educación diferencial tiene en sus fundamentos mediar el conocimiento de manera tal que sea accesible por todos los niños y adolescentes que pertenezcan o no al sistema educativo regular, brindando herramientas tanto en el sistema educativo institucional como en un contexto de educación no formal.

Durante nuestro paso por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, las escuelas y liceos a los cuales se accede en periodo de práctica son bastantes, permitiéndonos tener una panóptica generalizada de cómo es que se vive la Educación Diferencial.

En esta experiencia, destaca el Liceo A5 Mercedes Marín del Solar, debido al alcance que ha tenido el Proyecto de Integración hacia la educación media desde hace dos años. El emergente apoyo hacia estos niveles educativos se cree que ha generado cambios en la institución a nivel de estudiantes como también hacia los docentes participantes de la educación media en el liceo. Esto, debido a que desplegar acciones que promuevan la integración educativa implica adoptar una serie nuevas estrategias que llevarán a un cambio substancial tanto en la planificación, estructuración de material didáctico y herramientas de trabajo en clases como también en la experiencia de profesionales y estudiantes.

Se describe la experiencia que han tenido los profesores de Enseñanza Media del Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar al trabajar con niños que pertenecen a un Proyecto de integración en este nivel de enseñanza. Para esto se observaron las clases y se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los profesores que participaron de la investigación.

## Capítulo 1 Problemática

Hoy no podemos negar ni discutir la importancia de la inclusión. En las últimas cuatro décadas la atención educativa para la población con discapacidad y/o dificultad específica en el aprendizaje ha alcanzado primordiales avances. Sin embargo, esta ha sido una tarea larga que aún no llega a su fin debido a que están pendientes demandas sustanciales en materia de calidad, acceso, permanencia y egreso de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)<sup>1</sup> (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

Para acoger a estos estudiantes se han implementado Leyes y Decretos que intentan avanzar hacia una educación inclusiva. Esto ha sido de manera gradual ya que en un principio se optó por la educación en escuelas especiales separadas de las regulares (en donde los docentes estaban enfocados en tratar sólo con niños que presentaban Necesidades Educativas Especiales (NEE)).

Hoy se está llevando a cabo Proyectos de Integración (PIE)<sup>2</sup> los cuales buscan tener los recursos materiales y profesionales para dar respuesta y asegurar el derecho a la educación para todos dentro de una escuela de enseñanza regular. Esto ha generado que profesores de distintas áreas y niveles educativos sin formación en educación diferencial, tengan que trabajar directamente con estudiantes que presentan NEE.

Los proyectos han ido en alza en Chile, lo cual se corrobora con el listado de 5.014 establecimientos con PIE en el 2015, que corresponde a más del doble de la cantidad de Escuelas Especiales (las que suman 1.817 establecimientos) (MINEDUC, 2015). Frente a esto se hace inevitable y evidente el trabajo directo de docentes de aula regular con los beneficiarios directos.

Este trabajo comenzó a desarrollarse en la educación básica en ese entonces, los cuales hoy transitan por la enseñanza media y se encontraron con docentes que, luego de años de ejercicio pedagógico, de un momento a otro deben hacerse parte de un proyecto educativo de carácter inclusivo.

---

1 En adelante se utilizará la sigla NEE para referirse a las Necesidades Específicas Especiales.

2 En adelante se utilizará la sigla PIE para referirse a Proyecto de Integración Escolar.

El PIE del Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar, A-5 (comuna de Macul) surge en el año 2008 bajo el marco de la implementación de estos Proyectos de Integración, luego que la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE) asumiera el rol de sostenedor del establecimiento. Este proyecto fue impulsado por el Departamento de Educación Diferencial de dicha Universidad, la Profesora Valeria Rey (jefa de UTP de esos años) y Annett Fock, coordinadora desde esa fecha a la actualidad .

¿Qué ha pasado con este proyecto?

En un comienzo fue diseñado para dar respuesta a las necesidades educativas de menores con Trastorno Específico del Lenguaje y su alcance fue desde el primer ciclo de enseñanza hasta séptimo básico. Posteriormente, en el año 2011, la cobertura de atención se expande a octavo básico. El 2012 se extiende hasta tercero medio, para finalmente cubrir las necesidades de todos los niveles hacia el 2013, año en que el proyecto completa el ciclo de atención hasta al cuarto nivel de enseñanza media. Considérese también, que este establecimiento ha presentado un ingreso paulatino de los distintos niveles de educación básica para comenzar a implementar el proyecto en la enseñanza media hace solo dos años. En su primer año de intervención (2008) integra a seis estudiantes, de los cuales dos presentaban necesidades educativas permanentes y 4 transitorias. A la fecha el número de estudiantes asciende a 101 (17 presentan NEE permanentes y 84 NEE transitorias). Para lo cual se dispone de 9 Educadores Diferenciales en ejercicio.

Por lo mencionado, se hace evidente que la cantidad de estudiantes integrados en el proyecto ha ido en incremento, y son los profesores de aula regular los que han debido sumergirse en esta nueva modalidad de inclusión que presenta el Liceo.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo se ha vivido este proceso? ¿Qué han aprendido de él los profesores regulares?

Es aquí en donde vemos la relevancia de realizar la investigación en el Liceo mencionado, ya que existe la particularidad de ser una institución que recibe apoyo de la UMCE, la cual imparte la carrera de Educación Diferencial con más antigüedad en Chile, cuyo departamento fue el forjador del Proyecto de Integración.

Se evidencia que los docentes son fundamentales en este cambio que se está suscitando en las aulas chilenas bajo el cumplimiento del derecho a la educación para todos. Sin embargo ¿qué ocurre con los docentes de Enseñanza Media sabiendo que la Educación Diferencial ha tenido orientaciones que guían el trabajo de inclusión principalmente en la Enseñanza Básica? ¿cómo ha llevado este proceso educativo durante estos dos años y medio sin orientaciones claras?

Los profesores de Enseñanza Media (E.M.) del Liceo A-5 de la UMCE han tenido que trabajar durante todos estos años a la deriva, ya que es recién este año que se promulga el Decreto N° 83, que vino a formalizar criterios y orientaciones para las adecuaciones curriculares en Educación Básica, no contemplando la E.M. Este habla sobre el trabajo colaborativo que deben realizar los docentes de aula regular de Enseñanza Básica con la educadora diferencial; por lo mismo, creemos que es relevante estudiar este caso en donde los profesores han estado realizando clases bajo el alero de la integración, sin directrices claras de lo que deben o no hacer. Asimismo, nos preguntamos si el interactuar directamente con estudiantes con NEE ¿ha influenciado su quehacer pedagógico? Y si es así ¿cómo lo ha hecho? El realizar clases bajo el marco de una escuela con PIE ¿incidirá en la construcción de visión o visiones sobre lo que es la integración?, ¿qué es integración para ellos?, ¿tenían concepciones previas sobre la integración?, ¿han cambiado?, ¿les han surgido necesidades?, ¿cuáles?

Si bien, el realizar un estudio de caso nos puede entregar particularidades que tan solo están ocurriendo en el contexto específico del Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar; nuestra investigación puede servir de insumo para que otros establecimientos puedan mirar la implementación de proyectos de integración en enseñanza media. Además, se podrá aprovechar como herramienta de acercamiento para otras comunidades educacionales que recién estén implementando esta modalidad educativa.

### **Objetivo de la investigación.**

En consecuencia, esta investigación será de tipo cualitativa ya que se abordará un estudio de caso colectivo, el cual nos permitirá como objetivo general **“Describir la experiencia que han tenido los profesores de Enseñanza Media del Liceo Polivalente**

## **Mercedes Marín del Solar al trabajar con niños que pertenecen a un Proyecto de integración en este nivel de enseñanza”**

Para cumplir con el objetivo mencionado, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Describir las consecuencias que el PIE en enseñanza media ha tenido sobre los saberes pedagógicos de los docentes.
- Conocer la visión sobre integración que estos profesores de enseñanza media están construyendo.
- Describir las necesidades que ha generado esta modalidad en su labor docente de integración.

Lo anterior se sintetiza en siguiente esquema (Figura 1), el cual refleja la importancia que tienen los objetivos específicos para el desarrollo de la investigación:

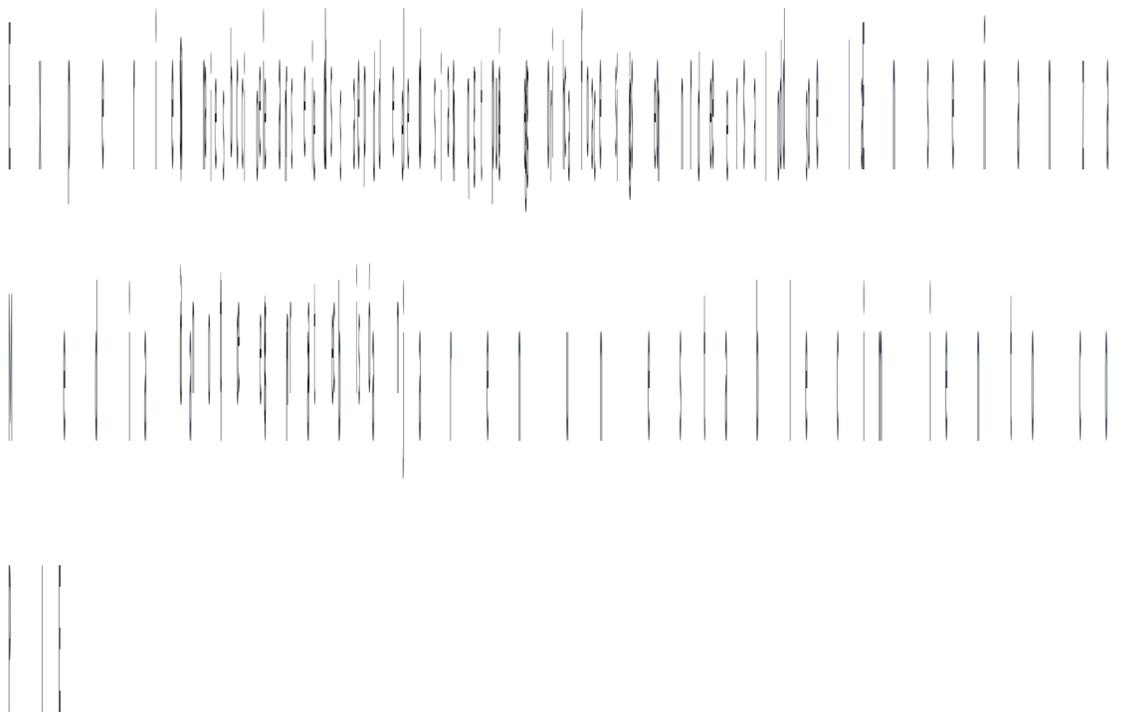


Figura 1

## Contexto

### **Características de la unidad educativa e identificación del establecimiento.**

El Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar A N°5 se encuentra ubicado en Avenida Rodrigo de Araya # 5079 en la Comuna de Macul.

Es un Liceo laico que atiende a niños, niñas y jóvenes desde Pre Kínder hasta 4° Medio con una cantidad de 25 alumnos/as promedio por curso. Ofreciendo a sus estudiantes una formación tanto científico humanista, como técnico profesional. El colegio funciona en jornada completa. Su dependencia es de tipo particular subvencionada y su sostenedor es la UMCE.

A nivel de infraestructura cuenta con sala de informática, biblioteca, laboratorio de ciencias, y sala de música (algunas salas no se encuentran en funcionamiento). Se agrega a esto que cada sala cuenta con computador, proyector y televisor. También ofrece talleres de esparcimiento, además es un centro que admite prácticas profesionales de docentes en aula.

Esta institución cuenta con un Proyecto de Integración Escolar destinado a niños(as) y jóvenes con NEE permanentes y transitorias.

Dentro de las Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP)<sup>3</sup> se encuentra la Discapacidad Motora Moderada y Discapacidad Auditiva entre otras. Mientras que las Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)<sup>4</sup> abarca Dificultades Específicas del Aprendizaje, Trastorno Específico del Lenguaje (Tel) Expresivo y Trastorno Específico del Lenguaje (Tel) Mixto.

Para el cumplimiento de los propósitos de integración, el espacio físico del Proyecto se encuentra en un edificio separado del que ocupan los profesores de aula regular, el cual es denominado aula de recursos.

---

3 En adelante se utilizará la sigla NEEP para referirse a Necesidades Educativas Especiales Permanentes.

4 En adelante se utilizará la sigla NEET para referirse a Necesidades Educativas Especiales Transitorias.

La modalidad de trabajo que tiene la escuela es en función de un trabajo colaborativo. Esto implica procesos de coordinación de los educadores diferenciales con profesores de aula regular de las principales áreas, en los que se toman acuerdos acerca del trabajo que se realizará en la sala de clases con todo el curso, realizando las adecuaciones pertinente tanto de los dispositivos audiovisuales a utilizar, las estrategias didácticas y las guías, en caso de haberlas.

Los profesores diferenciales tienen designadas doce horas cronológicas semanales por curso, distribuidas en dos horas pedagógicas en aula de recursos y ocho horas pedagógicas en sala cubriendo principalmente las asignaturas de matemáticas y lenguaje, destinando para cada una cuatro horas pedagógicas, dando apoyo en aula para los estudiantes con NEE transitorias. El resto de las horas es destinado a coordinación con docentes de aula regular y preparación de material. En el caso de los estudiantes con NEE permanentes, además de las horas pedagógicas que corresponden en el aula de recursos se destinan dos horas pedagógicas a la semana de apoyo exclusivo en el aula. Dentro del proyecto además de los profesores de educación diferencial, se cuenta con profesionales como un fonoaudiólogo y una psicóloga.

Además de esto, los educadores diferenciales deben realizar una evaluación diagnóstica al iniciar y finalizar el año, ya sea para hacer un ingreso o egreso de algún estudiante al proyecto de integración como para dar cuentas del proceso realizado durante el periodo académico. Informe que es entregado a las familias de dichos estudiantes.

Este liceo se reconoce como un establecimiento polivalente experimental.

Significando la connotación ‘experimental’ como un centro propositivo, cuya labor sea reconocida y validada por el entorno, teniendo como principal interés trabajar con la población más vulnerable desplegando estrategias metodológicas que nos permitan desarrollar aprendizajes en todos los estudiantes, y significamos la connotación “polivalente” para orientar nuestra labor tanto al mundo laboral como a la educación terciaria. (Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar, s.f)

El establecimiento pretende ofrecer a sus estudiantes una gama bastante amplia de oportunidades, tanto de talleres abiertos a sus estudiantes, como la formación técnica como científico-humanista. Así mismo, se espera que “cuya labor sea reconocida y validada por el entorno, teniendo como principal interés trabajar con la población más vulnerable desplegando estrategias metodológicas que nos permitan desarrollar aprendizajes en todos los estudiantes” (Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar, s.f)

Se aprecia que en este establecimiento existe una mirada social en la cual la escuela se presenta como un espacio de formación para la vida en comunidad, propendiendo desarrollar habilidades para las relaciones humanas.

Su Proyecto Educativo plantea fundamentalmente la formación de ser humano en las áreas de las ciencias sociales, arte y ciencias básicas con orientación crítica y social, desarrollando el pensamiento crítico y reflexivo. Desea formar a un Ser humano integral, otorgándole importancia a la libertad de expresión, a los talleres extracurriculares, a las artes y deportes, entregándoles herramientas a sus estudiantes para lograr que éstos se desenvuelvan dentro de la sociedad de manera autónoma. Esperan que sus estudiantes egresen con un conocimiento profundo tanto en conocimientos disciplinares como de comprensión, además de que adquieran capacidad de análisis, pensamiento crítico y reflexivo; así como la capacidad de indagación y sistematización de las áreas sociales, artísticas y culturales.

El proceso formativo de los estudiantes, tiene sus fundamentos más potentes en la búsqueda de aprendizajes posibilitadores de transformación. Así se considera el aprendizaje como un proceso de construcción de la realidad.

En cuanto al perfil del docente, éste debe poseer las herramientas que le den la capacidad de formar el tipo de ser humano que esta institución promueve.

El sujeto docente debe reconocer en su práctica tanto su ejercicio docente como social, de manera colaborativa, promoviendo el trabajo en equipo.

En cuanto a la convivencia escolar, se especifica que la comunidad escolar completa, entendida desde los directivos, estudiantes, funcionarios, y apoderados, debe velar por que prevalezcan valores de respeto a la diversidad, “opiniones y expresiones, donde se conozcan y

se acepten creciendo y Desarrollando su identidad, pertenencia y participación” (Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar, s.f). Se pretende por tanto que en el establecimiento exista una actitud abierta al dialogo y participación de manera sinérgica, enfocada al logro académico de cada estudiante en el cual exista un dialogo fluido entre todos los actores, tomando acuerdos consensuados que favorezcan el proceso de formación curricular y humana.

Esta institución también pretende ser un espacio de aporte a la comunidad o ambiente como ellos lo nominan, capaz de administrar distintos recursos (humanos, energéticos, etc.) con el fin de generar espacios culturales promoviendo la relación humana y con el entorno.

Lo mencionado anteriormente se manifiesta en la Misión y Visión institucional.

### Misión

La formación de un estudiante que adquiera las competencias, herramientas y conocimientos que le permitan integrarse a una sociedad en constante cambio y desarrollo; fundamentado en principios y valores de respeto, colaboración, lealtad, y espíritu de superación, donde toda la comunidad escolar participe activamente en los diferentes campos del saber y la cultura, a través del desarrollo efectivo de las competencias científicas, humanistas, artísticas, como también las específicas de la enseñanza técnico profesional.[ CITATION Licsf \l 13322 ]

### Visión

Desarrollar valores y normas consensuados por toda la comunidad educativa, acogiendo todas las formas de pensamiento y condición social, sin distinción de raza, condición física, nación o credo religioso, manteniendo una permanente interacción con las redes de apoyo, que posibilite una comunicación fluida y fundada en el diálogo, que acoja las diversas ideas de cada uno de sus educandos, en su perspectiva psicosocial, histórico-cultural e intelectual, orientándolos a la consecución de estudios y al trabajo.[ CITATION Licsf \l 13322 ]

## **Capítulo 2 Marco Referencial**

El presente Capítulo enmarca en su primera parte una delimitación conceptual sobre el tema tratado en el presente Estudio de Caso, y luego se procede a un acercamiento sobre Investigaciones que implican el campo de estudio trabajado en esta investigación.

## **Delimitación conceptual**

### **Integración como un fenómeno social e histórico.**

La historia de la educación especial ha transitado por distintos paradigmas, siendo el primero el que se vincula estrechamente con la medicina.

En Latinoamérica, particularmente en el año 1852 y en la ciudad de Santiago de Chile, se fundó la primera escuela especial para niñas y niños sordos, la cual siguió con la tendencia del plano internacional al ser una escuela disociada a las escuelas regulares que existían.

Es recién en el año 1978, con el Informe Warnock (Reino Unido), es que se da un giro a la manera de entender la Educación Especial al explicitar que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas. Comienzan a barajarse las primeras posibilidades de implementar apoyos y recursos en el sistema educativo regular; lo que hoy se conoce en nuestro país como Proyectos de Integración Escolar (PIE).

A esas alturas, en nuestro país ya se había abordado la formación de profesores especialistas en educación diferencial a través de post-títulos dirigidos a docentes normalistas que se encontraban ejerciendo, ante lo cual, el Ministerio becaba durante dos años a profesores que eran seleccionados por la Universidad de Chile para la formación de las especialidades que se vinculaban a la Educación Especial; esta labor era realizada por la UMCE, que en esos años era el Instituto Pedagógico de Chile.

Esta acción por parte del Ministerio muestra los primeros indicios de la importancia de tener profesores especialistas en ésta área.

Por otro lado, a lo largo de la historia, el concepto de integración ha pasado por varios cambios, incluso, podríamos decir que sus antecedentes se remiten a percepciones muy distintas de las actuales.

Para ser más precisas, es necesario delimitar la historia de la integración como un fenómeno social que se ha desarrollado en tres etapas claras. Creemos que en este caso es de esencial importancia ahondar primero en los cambios que significaron tanto en la escuela como en la sociedad.

Podríamos decir que la primera de éstas fue la que se centraba en la "atención" de la personas con discapacidad, es decir, las personas que no eran normales se les "atendía" separadamente de las normales. "A las personas que no responden a los patrones de normalidad, se les aísla, se las separa de las formas de vida y de las condiciones educativas comunes." (Jiménez & Vila, 1999, pág. 82)

Se trata así de una fase con un fuerte sentido segregador que se extendió entre los años 1940-1960, cuyo enfoque hoy seguramente criticaríamos.

De esta forma, inicialmente las personas con discapacidad no accedían a la educación ni a la escuela regular (a excepción de las personas sordas y ciegas). Estaban segregadas de todo recinto educativo y eran exclusivamente las familias quienes se hacían cargo de ellos, cubriendo las necesidades básicas de salud, vivienda y comida. Dejando de lado la educación.

Más tarde comenzó el auge de las escuelas especiales, que entregaban educación a las personas con discapacidad en establecimientos separados de los "normales". En este sentido, si bien el comienzo de la educación dio un vuelco en el pensamiento de la época, aún quedaba una larga tarea por recorrer. ¿De qué servía que recibieran educación si estaban excluidos de la sociedad?

Evidentemente el trabajo no estaba completo. Fue entonces que comenzaron los cuestionamientos de la sociedad sobre qué hacer para integrar a estas personas. Comenzaron a

realizarse algunos cambios en la modalidad educativa. Sin embargo, se partió con acciones bastante fallidas.

En un segundo momento, comenzaron a llegar estos estudiantes a las escuelas “normales” considerando que "Todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas, en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con sus compañeros de edad, y que les permitan en el futuro integrarse y participar mejor en la sociedad." (Marchesi, Coll, & Palacios, 1995, pág. 22), pero los establecimientos no estaban preparados para recibirlos. Faltaba equipamiento tanto en infraestructura, como en materiales y conocimiento pedagógico. En consecuencia, fueron los estudiantes los que debieron hacer el esfuerzo por adaptarse.

Como resultado de esta modalidad, se comienza a avanzar en estrategias que rompieran las barreras que se estaban generando al recibir estudiantes con algún tipo de necesidad educativa. Al menos ya estaba claro en lo que se debía mejorar y se había progresado al comenzar a recibirlos en escuelas regulares.

En consecuencia, se inicia una tercera etapa cuando comienza a hablarse de inclusión la cual no se enfoca en el sujeto, como en el caso de la integración, sino en la comunidad. Ésta nace para dar respuesta a todas las falencias mencionadas.

La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente. En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos. (Stainback & Stainback, 2001, pág. 22)

Es así que el actual paradigma transita a superar aquellos intentos fallidos de la integración que la consideraban exclusivamente una tarea de la escuela. "La integración de los alumnos con necesidades especiales no es solamente una responsabilidad del sistema

educativo, sino que corresponde al conjunto de la sociedad." (Marchesi, Coll, & Palacios, 1995, pág. 32)

En consecuencia, si bien podemos llevar a las personas que presentan algún tipo de necesidad a las escuelas, esto será inútil si no hay un trabajo como sociedad para implementar cambios que apunten a la integración. Es por esto que la integración es un fenómeno social.

### **Integración como un fenómeno educativo- institucional.**

Al hablar de integración no podemos dejar de referirnos a éste como un concepto ligado directamente a la educación; la integración de las personas con algún tipo de necesidad al sistema educativo. Respecto a esto Hart nos dice que "Las necesidades educativas especiales son tales en la medida en que dan ideas sobre unas posibilidades de desarrollo que, en otro caso, hubieran pasado desapercibidas." (Ainscow, 2001, pág. 31) Es decir, el identificarlas dio paso para que se desplegaran estrategias que abordaran las distintas formas de aprender.

Ahora ¿de qué hablamos al mencionar la integración como un fenómeno educativo e institucional? Para esto debemos detenernos específicamente en un lugar, la escuela.

Es en la escuela en donde se da este fenómeno y es en ella en donde se evidencian los principales cambios, beneficios, problemas y sobre todo, donde la experiencia de aquellas personas que trabajan con estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, está enriqueciéndose cada día.

Es así que Ainscow (2001) nos presenta este fenómeno de inclusión como "un proceso de aumento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de su exclusión de los mismos" (Ainscow, 2001, pág. 27).

Sin duda alguna se debe apuntar a la inclusión como una postura que debe adoptar tanto la escuela como la sociedad; pero a la vez es necesario mencionar que hay ambigüedad en la utilización de los términos integración e inclusión, ya que existen textos en los cuales se utilizan como sinónimos.

Por tanto, nos basaremos esencialmente en lo que dice Jiménez y Vila (1999), quienes denotan una postura de cómo debiese ser la educación sin detenernos en términos conceptuales.

(...) debemos pensar en la necesidad de ir construyendo una educación abierta a todos, una educación que no excluya a nadie sino que incluya las voces de todos, sean cuales sean sus diferencias, una educación que asuma las diferencias como un valor, como una fuente de enriquecimiento y de mejora de las concepciones y las prácticas educativas; en definitiva, una educación más justa, y solidaria, una educación en la diversidad. (Jiménez & Vila, 1999, pág. 33)

De esta forma, la integración no se hará sin un cambio de mirada de la sociedad, donde esté presente una aceptación y respeto por el otro. Ahora, para no seguir deteniéndonos en qué palabras usar, nos centraremos en el por qué la integración es un fenómeno educativo institucional.

Para esto es bueno recordar el derecho universal a la educación, el cual se rectificó en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad al enfatizar que dichas personas también lo tienen. Los hermanos Stainback (2001) vislumbran este derecho y lo llevan estrictamente a las escuelas comunes, "Si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativo o social, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente." (Stainback & Stainback, 2001, pág. 27)

Partiendo de aquel punto, es de vital importancia que la escuela comience a trabajar como una institución que tiene distintos agentes que participan de ella, para recibir a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Asimismo, los hermanos Stainback se refieren al tema con el siguiente párrafo:

El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas de barrio. (Stainback & Stainback, 2001, pág. 22)

Sin duda esto se está llevando a cabo, pero aún quedan aspectos por resguardar; todavía queda dejar atrás la antigua visión de ver "(...) discapacidad como un asunto personal trágico, producto de una deficiencia que es la causa principal de la discapacidad (...)" (Vlachou, 1997, pág. 32). Falta dar un giro más allá del pensamiento. Queda realizar acciones para dotar y equipar las escuelas de tal manera que la diferencia sea un beneficio más que un obstáculo.

En consecuencia, uno de los ejes claves para avanzar en el tema es ver los beneficios que tendría esta modalidad educativa, tal y como se menciona en la siguiente cita:

"La integración también es beneficiosa para el resto de los alumnos, ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y adquieren actitudes de respeto y solidaridad hacia sus compañeros (...)" (Marchesi, Coll, & Palacios, 1995, págs. 22, 23)

También, viéndolo desde el plano de los aprendizajes, "hay que contemplar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje y no como problemas que arreglar. (Ainscow, 2001, pág. 26); para que así todos los estudiantes aprovechen esta modalidad como una oportunidad de ir mejorando.

Por último, y no menos importante, están los profesores, los cuales al pertenecer a una institución que trabaja con estudiantes integrados deben estar día a día interactuando con ellos, realizando actividades pensadas en todos y no para algunos, sin que se note la diferencia. Así creemos que "El papel del profesor en su aula no está centrado únicamente en las actividades

con los alumnos. También ha de coordinar el trabajo con otros profesionales del centro (...)" (Marchesi, Coll, & Palacios, 1995, págs. 30, 31)

De esta forma, la integración es un fenómeno educativo e institucional y para que esto se cumpla deben participar todos los actores de tal manera que podamos llegar a un estado en que "Las aulas inclusivas tiendan a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos." (Stainback & Stainback, 2001, pág. 27)

### **Integración vista como un fenómeno político.**

#### ***Camino que ha llevado el Ministerio de Educación hacia una educación más inclusiva.***

Si nos referimos a leyes que se han creado para regular la educación en nuestro país, nos encontramos con la principal ley que rige la educación en Chile, la Ley General de Educación (LGE). En el párrafo 1 de ésta, se establece los principios y fines de la educación. Dentro de este párrafo, en el artículo 3, se establece que el sistema educativo chileno se construye sobre la base de diversos principios, algunos de ellos son: universalidad de la educación, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, diversidad, flexibilidad, integración e interculturalidad.

En el párrafo 2 donde se establecen los derechos y deberes de los distintos actores de la comunidad educativa, el artículo 4 señala que es deber del Estado proteger el cumplimiento del derecho a la educación. Además señala que:

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley. (Artículo 4, Ley N° 20.370 de 2009, 2009)

También dentro del artículo 4 se señala que “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.” (Artículo 4, Ley N° 20.370 de 2009, 2009)

En el marco de lo que se ha mencionado, se subentiende que para el país es importante entregar educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes sin hacer distinción de origen étnico, político, religioso, social, económico o condición física/cognitiva. Por lo tanto, estos deberes que tiene el estado van a generar derechos, como por ejemplo, los alumnos y alumnas según el artículo 10 de la Ley, tienen derecho a una atención adecuada y oportuna, a no ser discriminados, a ser respetados en su libertad personal, de conciencia, religiosas e ideológicas. De igual modo, tienen derecho a que se respeten lo establecido en los distintos reglamentos que tiene cada establecimiento.

En el artículo 6 se señala que “Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado.” (Ley N° 20.370 de 2009, 2009)

Es así, que podemos ver como estos derechos y principios configuran el camino de la Educación Diferencial, la cual predispone en sus bases el derecho de todos los niños y niñas a recibir educación de calidad, generando las condiciones necesarias para que la diversidad no afecte de manera negativa el desarrollo integral de aquellos niños, niñas y adolescentes que presenten alguna necesidad educativa especial ya sea de tipo transitoria o permanente.

Además en esta ley se establecen los niveles y modalidades educativas, y menciona que la educación especial o diferencial es una de ellas.

En el artículo 23 que habla de la educación especial o diferencial menciona que:

La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de

servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.

La modalidad de educación especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración. (Ley N° 20.370 de 2009, 2009)

Según lo anterior, la Ley establece de manera general el lineamiento de lo qué es la educación diferencial y qué se entiende por NEE. Podemos destacar que si bien se hace referencia a que la educación diferencial es transversal en los distintos niveles educativos y que contará con orientaciones para adecuaciones curriculares, veremos que estas orientaciones no están reguladas para todos los niveles educativos, como quedará en evidencia en el Decreto N° 83. Entonces podemos ver que en esta ley se habla del derecho a la educación para todos y todas y el deber a que esta sea de calidad, sin embargo vemos que existe un incumplimiento de estos derechos y deberes, ya que, como se visualizara más adelante se está dejando de lado la educación diferencial en la enseñanza media.

Además esta visión del sujeto con NEE en la Ley N° 20.370, donde se les menciona como sujetos que presentan dificultad específica en algún área, se contrapone a la visión que se verá más adelante, en las Leyes N° 20.201 y N° 20.422, donde se ve al sujeto como discapacitado y con déficit.

Tomando en cuenta todo lo declarado en esta ley queda claramente expresada la labor de la educación especial o diferencial y se entiende que ésta se puede establecer en los

distintos niveles educativos, pudiendo, así, cada establecimiento que lo desee desarrollar un proyecto de integración para poder cubrir las NEE de todos los estudiantes. Por lo tanto, el modo de ejecución que se lleva a cabo en una institución educativa que cuente con proyecto de integración, adquiere sus bases en los diversos decretos y leyes que sustentan las bases de la educación de tipo inclusiva (para todos) con apoyo diferencial para todos los niños, niñas y adolescentes que presenten en algún grado cierta diversidad que pueda manifestarse en dificultades de aprendizaje sean estas de tipo transitoria o permanente

También está la Ley N° 20.201 que habla sobre las subvenciones de los establecimientos educacionales. En esta ley se crea una nueva subvención para niños y niñas con NEE y se incluyen nuevas discapacidades para obtener este beneficio. A partir de esto se genera el Decreto N° 170 que es el reglamento de la Ley N° 20.201. El Decreto N° 170 fija las normas para determinar que alumnos con NEE serán beneficiarios de la subvención para la educación especial.

Los elementos que establece este decreto contemplan cómo debe ser realizada la evaluación diagnóstica (a través de un formulario ministerial, busca recopilar información relevante del o la estudiante, de su familia y se aplican pruebas para detectar y/o determinar las NEE que pueda tener), quiénes pueden realizar estas evaluaciones (dependiendo del tipo de NEE, Educador/a diferencial, Médico especialista, Psicólogo/a y Fonoaudiólogo/a). También indica quiénes serán los beneficiarios de esta subvención y define qué se entenderá por cada NEE, ya sea permanente o transitoria (según el resultado de la evaluación diagnóstica, serán beneficiarios quienes cumplan con las normas que establece este reglamento). Además, establece cómo será el trabajo de la educadora diferencial y la distribución de tiempos (en sala regular, aula de recursos y coordinaciones). La “Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar (...) contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia”. (Artículo N° 86 b, Decreto N° 170 de 2010, 2010)

En el Artículo N° 89 se establece que el PIE debe realizar una planificación con los tiempos de los profesionales destinados a distintas cosas como: apoyo en la sala de clases,

planificar, evaluar, preparar material con el profesor de aula regular y trabajar con el alumno(s), la familia y el equipo directivo.

Con todo, el tiempo destinado al apoyo de los estudiantes en la sala de clases regular no podrá ser inferior a 8 horas pedagógicas semanales en establecimientos con jornada escolar completa diurna y de 6 horas pedagógicas semanales en establecimientos sin jornada escolar completa diurna. (Artículo 89, Decreto N° 170 de 2010, 2010)

Además, establece que se debe realizar apoyo en la sala de clases a los estudiantes que tengan NEE. También dice la cantidad de niños o niñas con NEE que debe haber por sala, cinco estudiantes transitorios y dos permanentes. En el caso de los alumnos sordos puede haber más de dos por sala.

En conjunto, el Decreto N° 170 determina cómo será el trabajo que se realiza en un proyecto de integración, qué profesionales deben trabajar según la NEE que estén cubiertas dentro del proyecto de integración.

Es así que la implementación de las nuevas bases del Decreto N° 170 cambió mucho el trabajo que se estaba realizando en las escuelas, colegios y liceos de nuestro país. Este cambio va de la mano con el cambio de mirada que se tiene o se tenía de la integración, donde ahora se busca más la inclusión que la integración.

La forma de trabajo que existía antes en las escuelas del país estaba normada bajo el Decreto N° 01/98 que fue reemplazado por el decreto recién mencionado. En el Decreto N° 01/98 se mencionan las modalidades de trabajo con los alumnos y alumnas integrados

Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad podrán ser parte de un proyecto de “integración escolar”. Entre otras, a través de algunas de las siguientes opciones:

1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el “Aula de Recursos” en forma complementaria.

2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el “Aula de Recursos”.

3. Asiste en la misma proporción de tiempo al “Aula de Recursos” y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.

4. Asiste a todas las actividades en el “Aula de Recursos” y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales 7 del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional. (Artículo 12, Decreto N° 01/98 de 1998,1998; pág.6)

Nos podemos dar cuenta que la modalidad de trabajo con el nuevo decreto cambia completamente. Con el Decreto N° 01/98 se sacan a los estudiantes integrados de la sala en ciertas ocasiones y se pueden dar de distintas modalidades como ya fue presentado. Vemos que se da una cierta forma de segregación entre los alumnos, a pesar de estar en el mismo colegio en la misma sala solo en ocasiones pueden estar con sus compañeros, pero sus necesidades se atienden de manera separada al resto.

Hasta el momento todas las leyes que hemos revisado hacen hincapié en la los apoyos que deben recibir los niños y niñas que presenten NEE y en las adecuaciones curriculares que deben realizar. Pero sólo el año 2015 es que se crea un decreto que va a regular los tipos de adecuaciones que se deben realizar según sea el caso.

Para continuar con este camino que ha llevado el Ministerio de Educación hacia una educación más inclusiva, han promulgado un decreto que busca orientar, fijar y especificar cómo debe ser este trabajo en las escuelas. Para esto nace el Decreto N° 83/2015 “Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica” (Decreto N° 83 de 2015,2015)

Esta normativa establece que las orientaciones y criterios son para las escuelas que cuenten o no con proyecto de integración. Además en el Artículo N° 3 se expresa que:

Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto en los niveles de educación parvulario y educación general básica. (Artículo 3, Decreto N° 83 de 2015,2015)

Si analizamos lo que establece el artículo anterior, nos damos cuenta que éste solo incluye a la Educación Parvularia y a la Educación Básica; dejando completamente excluida a la Enseñanza Media al no entregar orientaciones para este nivel educacional.

Por lo tanto, podemos ver como se abandona la línea que tienen todas las otras leyes que expresan claramente que en la totalidad de los niveles educativos se deben dar estos apoyos y adecuaciones a los alumnos y alumnas que presenten NEE.

Además en este decreto se señala que el proceso de implementación obligatoria de estas orientaciones y criterios será gradual.

(...) entrarán en vigencia gradualmente en el año escolar 2017 para el nivel de Educación Parvularia, 1º y 2º año básico; en el año escolar 2018 para 3º y 4º año básico y para el año escolar 2019, 5º año básico y siguientes. No obstante lo anterior, aquellos establecimientos educacionales que deseen aplicar los criterios y orientaciones, podrán hacerlo a partir de la publicación de este decreto. (Artículo primero, Decreto N° 83 de 2015,2015)

Por último, no podemos dejar de enfatizar que este último decreto obvia todas las leyes descritas, las cuales mencionan que deben existir planes para todos los alumnos y alumnas que presenten alguna NEE.

El camino que ha ido tomando la educación especial ha mostrado cambios conceptuales los que se reflejan en sus leyes y decretos. Como hemos podido ver en distintas normativas de nuestro país se ha ido trabajando en esta materia, para que de alguna manera se garanticen los derechos que tienen todas las personas.

La Ley N° 20.422 se enmarca dentro de las leyes que se han creado para resguardar los derechos de las personas e incluirlos en la sociedad. Este instrumento “Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad” (Ley N° 20.422 de 2010, 2010). Esta ley viene a sustituir la Ley N° 19.284 que “Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad” (Ley N°19.284 de 1994, 1994).

Si nos fijamos en las descripciones, existe un cambio de términos. En la Ley actual se habla de inclusión y en la anterior se habla de integración. Esto se debe a que los cambios de paradigma han hecho que de cierta forma se amplíe el concepto de integración, incluyendo otros elementos tratando de llegar a la inclusión.

Como se señala en el Artículo N° 1 donde se asegura el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y asegura el disfrute de sus derechos, eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

Para asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, esta ley abarca distintos ámbitos que se deben modificar y adecuar para que se pueda cumplir estos derechos. Dentro de estos ámbitos están la accesibilidad a la cultura, información y comunicaciones, accesibilidad al entorno físico y transporte, educación e inclusión escolar, capacitación e inserción laboral, entre otras.

Dentro de lo que establece esta Ley en el Título IV, párrafo 2 donde se habla de la educación y de la inclusión escolar, en su Artículo N° 34 dice que el estado garantizará el acceso a la educación a las personas con discapacidad en establecimientos públicos o privados que reciban aportes del estado.

Los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con necesidades educativas especiales y fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional en dichos planes. (Artículo 34, Ley N° 20.422 de 2010, 2010)

En consecuencia, al párrafo anterior, no podemos obviar que se establece claramente que todos los niveles debiesen contar con proyectos de integración donde toda la comunidad educativa participe y no solo los profesionales que trabajan en el PIE. De esta manera, asume la ley, que se puede realizar un mejor trabajo que beneficie a todos los alumnos y alumnas del establecimiento.

Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para

asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional. (Artículo 36, Ley N° 20.422 de 2010, 2010)

Los establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordo-ciegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo. (Artículo 42, Ley N° 20.422 de 2010, 2010)

Tomando en cuenta lo anterior vemos que los establecimientos educacionales deben cumplir con una serie de requisitos para que las personas que presenten algún tipo de discapacidad puedan gozar de sus derechos. Las escuelas y colegios de nuestro país deben mejorar sus infraestructuras, contar con planes de apoyo específico para sus estudiantes, crear un ambiente de respeto hacia la diversidad y la no discriminación.

Finalmente, podemos decir que las políticas educacionales que se han ido generando a través del tiempo están dando respuesta a las necesidades que han surgido, estableciendo derechos y deberes por parte del estado y normas que rigen la educación. Vemos que estas políticas establecen derechos como: derecho a la educación, derecho a una atención adecuada y oportuna, a no ser discriminados, a ser respetados, igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. También se establecen deberes como: cumplir con el derecho de la educación, velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa y asegurar educación de calidad para todos.

A continuación se presenta el siguiente esquema que considera los puntos fundamentales de esta primera parte del marco teórico (Figura 2)

Figura 2

### **El saber pedagógico.**

El saber pedagógico es un tema central en lo que se refiere a la educación, ya que es desde allí que, como docentes vamos a tener una postura para enfrentarnos a dar una clase, un discurso, entablar una conversación con apoderados o lo que se requiera en determinado momento como pedagogos. Es así que entenderemos saber pedagógico como:

(...) los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.[CITATION Día05 \p 1 \l 13322 ]

Es entonces que podemos dar también la importancia del concepto dentro de la formación inicial docente, ya que es en esta instancia de la vida de un profesor donde va a cimentar su trayectoria como educador construyendo saberes teóricos y prácticos necesarios para desarrollarse como tal, y es allí donde el saber pedagógico se vuelve significativo, cuando se imbrican la teoría y la praxis, es por esto que como se menciona en la cita anterior, este saber logra permanecer en la vida del docente. Y es a raíz de esta situación que se está encontrando una problemática en la formación de profesores en nuestro país, ya que en otra investigación reciente, Ibáñez (2014) menciona que

(...) si los estudiantes que se están formando como docentes no tienen, en general, la posibilidad de tener la experiencia cotidiana de modos de implementar el currículo que sean coherentes con las teorías que están aprendiendo, se seguirán replicando los modos de enseñanza tradicionales aun cuando correspondan a concepciones de aprendizaje ya dejadas de lado en la formación. (Ibáñez, 2014, pág. 152)

De lo anterior se desprende que los docentes en formación tienen pocas oportunidades para realizar praxis pedagógica y si a esto le sumamos el problema que realizan esas prácticas en contextos de aula regular y no en integración, estaríamos encontrándonos con profesores que egresan con pocos saberes sobre cómo trabajar con estudiantes que presentan una necesidad educativa especial.

Asimismo, en su estudio, Víctor Díaz (2005) propone que

La construcción del saber pedagógico, como entidad compleja y dinámica, debe partir de la diversidad en sus concepciones y asumir que la teoría y la práctica son instancias de construcción y legitimación del saber. La reflexión lo resignifica y la socialización lo hace consistente. Los contextos contribuyen en su configuración y lo cotidiano con su multipresencia en la vida social origina un saber que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo.[CITATION Día05 \p 14 \l 13322 ]

De lo anterior se extrae, nuevamente, que la teoría y la práctica son fundamentales a la hora de ir generando el saber pedagógico a lo largo de la vida del maestro y que la reflexión es una instancia importante en cuanto a través de esta es que se va resignificando el saber que se va adquiriendo. Así como también es importante que en cada aspecto de la vida se van construyendo nuevos conocimientos, por lo que la experiencia ya sea, en lo laboral o en lo cotidiano va a nutrir nuestro saber pedagógico.

Creemos entonces que es relevante que exista una reflexión acerca del saber pedagógico que están generando los profesores de Enseñanza Media del Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar, ya que esta reflexión irá propiciando cambios en la vida escolar y del aula, lo cual ha de generar un progreso profesional y en consecuencia cambios positivos en los estudiantes. Es decir, si tenemos conciencia acerca de las reestructuraciones que va teniendo este saber, puede ser de gran ayuda para la vida profesional de cada docente y la comunidad educativa del Liceo.

A continuación se muestra el siguiente esquema que muestra la conformación del saber pedagógico (Figura 3)

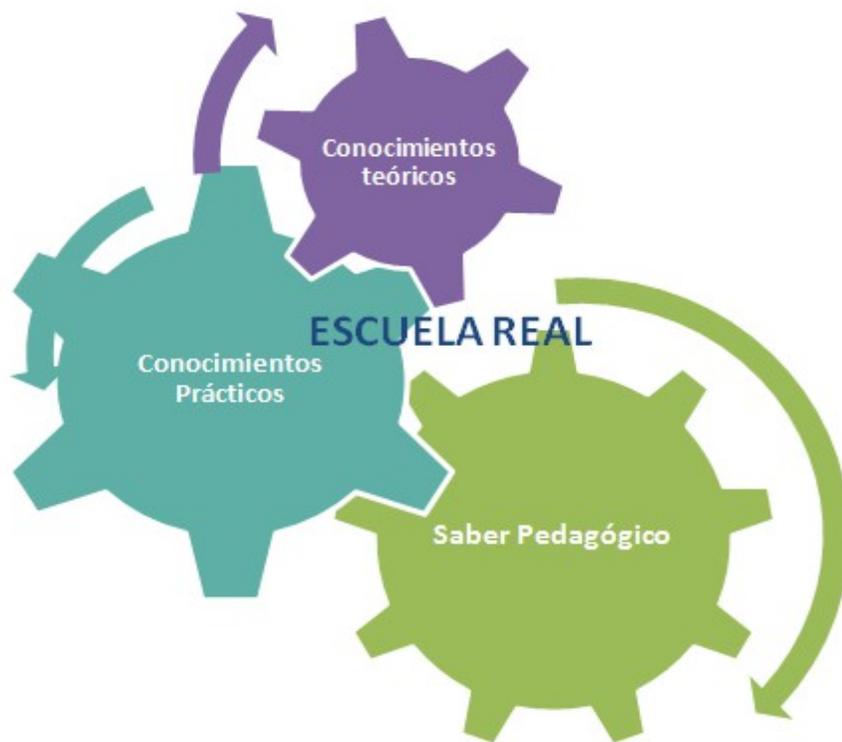


Figura 3

## Una mirada desde las investigaciones

### **Educación diferencial en Latino América.**

El panorama que se aprecia en los países de Latinoamérica evidencia que las políticas públicas a nivel educacional respecto a las NEE son bastante escuetas en los diversos países del cono sur poniente.

La Educación Diferencial, pese a llevar varios años de estudios empíricos acerca de cuáles son las mejores y más seguras estrategias para lograr el cumplimiento de la inclusión a cabalidad con la implicancia de hacer prevalecer el derecho a la educación de todos los niños y niñas de manera justa y de calidad, no logra sentar políticas públicas consistentes respecto de la implementación de la Educación Diferencial en las escuelas.

A raíz de esto se fracasa en la misión de incluir a los estudiantes diversos, sufriendo una falta de avances en la materia y logrando solamente la integración de algunos estudiantes; abandonando en el camino a miles de niños y adolescentes, aumentando las desventajas sociales que estos puedan tener al desproverlos de apoyo tanto educativo como social.

Los sistemas educativos de América Latina se caracterizan por un alto grado de segmentación, donde existen escuelas muy homogéneas, en cuanto a la composición de sus estudiantes, y de muy diferente calidad. El aumento de la privatización, junto con el progresivo deterioro de la escuela pública, ha significado que los estudiantes de clase media y alta acudan a las escuelas privadas o subvencionadas, mientras que los de menores recursos se concentran en las escuelas públicas, que suelen tener docentes menos calificados y menores recursos materiales y equipamientos. Esta segmentación, además de reproducir las desigualdades sociales, atenta contra una de las principales funciones de la educación; contribuir a la integración y cohesión social al limitar el encuentro entre estudiantes de diferentes contextos sociales, culturas y situaciones de vida. (Blanco, 2011, pág. 53)

Esta parece ser una realidad en varios países hispano-hablantes de América, a pesar de los esfuerzos realizados por incluir a todos para hacer prevalecer sus derechos hay componentes que parecen estar impidiendo el logro de la inclusión. “Se atraviesa actualmente por un cambio ideológico que trasforma la integración en la inclusión de las minorías, basados en los principios propuestos por la UNESCO” (Romero & Lauretti, 2006, pág. 348)

En la investigación “Integración Educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica” (2006), estudio cuyo objetivo consistió en conocer el estado del arte de la integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica, se puede observar un epítome panorámico acerca de la realidad en países como Brasil, Chile, Honduras, México y Uruguay. Toda la información fue obtenida de investigaciones teóricas e investigaciones de

experiencia en el campo. Los resultados de esta investigación se organizan en tres tópicos, el primero es acerca del estado de integración en América latina; el segundo tópico habla de las investigaciones teóricas al respecto y el tercero habla acerca de las investigaciones de campo.

Los resultados obtenidos demuestran en general el estado en el que se encontraba la Educación Diferencial respecto de la integración hasta el año 2006, panorama que no dista de la realidad actual ya que “la transformación de la realidad social y profesional hacia lo que científicamente parece evidente es compleja y lenta y requiere de la participación activa de muchas personas” (Verdugo) (Romero & Lauretti, 2006, pág. 349). Podemos decir que los avances logrados hasta hoy son el inicio de un largo camino por recorrer.

Según los datos con los que cuenta la UNESCO, hacia el año 2000, la realidad acerca de la deserción educativa percibía un total de “113 millones de niños en edad de cursar estudios primarios que no asistían a la escuela (...) las estrategias han sido insuficientes o inadecuadas, aumentando la exclusión” (Romero & Lauretti, 2006, pág. 349) Según esta misma institución “la adopción de planteamientos integradores en educación es difícil; su primer elemento desencadenante es la carencia de recursos, la falta de maestros o la ausencia de personal competente, la carencia de material didáctico y la ausencia de apoyos” (Romero & Lauretti, 2006, pág. 349)

Como características comunes entre los países estudiados, se observa que todos poseen la intención de la integración por parte del Estado, generando políticas educativas que consisten básicamente en el principio de la educación para todos. Sin embargo estas carecen de claridad respecto de los ejes articuladores que hacen efectiva la inclusión. Existe en general una falta de reglamentación respecto del trabajo a desarrollar por los educadores de aula regular en las escuelas, quedando relegada la inclusividad al trabajo realizado por los educadores diferenciales, como si fuera de responsabilidad exclusiva de la Educación Diferencial. Además hay carencia de apoyo del tipo monetario y profesional. Sin una articulación adecuada en la legislación de la inclusión, se entorpece el trabajo con los estudiantes, ya que, por ejemplo, el docente utiliza tiempo laboral realizando tareas administrativas.

(...) la inclusividad tiene que ver con los procesos comunicativos, pedagógicos, administrativos dentro de las instituciones y programas educativos, y los contextos sociales, culturales y naturales donde esos procesos tienen lugar. Plantea que la educación inclusiva es aquella que contribuye a la eliminación de barreras de tipo material y administrativo que se oponen o dificultan al acceso y progreso de las personas en el proceso de formación. Franco (Romero & Lauretti, 2006, pág. 351)

Las experiencias sobre integración de las cuales se hace referencia en el documento son en su mayoría asociadas a la discapacidad intelectual o física, rescatando contextos en los cuales se muestra cuáles son las estrategias (empleadas a modo general) a la hora de integrar estudiantes con Síndrome de Down o con alguna dificultad específica asociada a alguna condición genética, hablando de experiencias sin especificar en qué nivel educativo se implementaron y quiénes fueron los profesionales participantes activos del proceso.

Según la investigación realizada por Rosa Blanco (2011) en su breve artículo acerca de la Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe, hace hincapié en las razones por las cuales no se ha logrado llevar a cabo la inclusión en los diversos países estudiados reafirmando lo revelado en el estudio anterior. En esta investigación, se expone que una de las razones que fundamentan todo esto, tiene su génesis en el principio de libertad de enseñanza con la ampliación del libre mercado hacia el sector educacional.

La exclusión y marginación en educación son el resultado de una serie de factores externos e internos a los sistemas educativos. Entre los primeros cabe señalar la pobreza, procesos discriminatorios profundamente arraigados, modelos económicos injustos y políticas insuficientes o inadecuadas. A estos factores se suman, entre otros, la segmentación de los sistemas educativos, escuelas lejanas o incompletas, la desigual distribución de los recursos materiales y personales, o, la falta de pertinencia del currículo. (Blanco, 2011, pág. 51)

La manera en la que los colegios hoy en día proceden y los frutos que desean adquirir son principalmente la excelencia académica. Los esfuerzos en muchos colegios se orientan hacia un avance en la acumulación de contenidos curriculares con el fin de obtener los más altos puntajes en las diversas pruebas estandarizadas que miden “la calidad” de las escuelas. Por esto, queda relegada a segunda prioridad la educación integral de futuros ciudadanos.

Según el artículo, los establecimientos educacionales, por tanto, hacen una selección que tiene como eje principal los resultados que el estudiante podrá tener, con el propósito de dar estatus a su centro educativo; por esto los colegios hacen una selección prolija para tratar de asegurar “puntos de excelencia”, así como también la contratación de profesional capacitado.

La selección de la cual se acaba de hablar, no es más que una exclusión velada, en la cual se priva de educación de calidad a cierto sector de la población. Esta porción de la población por tanto, en la búsqueda por acceder al derecho de la educación, deambula por distintas dependencias hasta hallar aquella que lo acepte.

La discriminación en la admisión a los centros, no sólo privados sino también públicos, además de atentar contra la dignidad de los niños y niñas, reproduce la segmentación social. El hecho de que ciertas escuelas excluyan conduce a que otras, especialmente las públicas de contextos más desfavorecidos, terminen concentrando un alto porcentaje de estudiantes con muchas necesidades. Se da entonces la paradoja de que las escuelas que acogen a todos haciendo efectivo el derecho a la educación se encuentran en una situación de desventaja, especialmente en aquellos sistemas en los que dan incentivos a las escuelas con mejores resultados. (Blanco, 2011, pág. 52)

De esta investigación se desprende que los obstáculos por los que atraviesa la educación diferencial en términos de inclusión son: el recurso económico con el que cuenten las escuelas para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes, poseer los materiales didácticos apropiados, la infraestructura pertinente, la contratación de profesionales necesarios para brindar un apoyo que cubra la totalidad o gran parte de las necesidades de los diversos estudiantes. Otra limitación tiene que ver con las políticas gubernamentales acerca de la educación “porque pueden negar, o bien no facilitar, las condiciones para que todos los ciudadanos ejerzan derecho a la educación” (Blanco, 2011, pág. 54). Como ya se mencionó, uno de los elementos válidos en educación es la realización de pruebas estandarizadas para medir adquisición de contenidos en los estudiantes. Evaluaciones de las cuales dependerá la entrega de recursos, desencadenando un ciclo infinito de “falta de recursos-malos resultados”. Este punto es relevante cuando hablamos de las políticas educacionales en cuanto a la administración de recursos, por lo que podría ser tema para otra investigación.

Otro muro que dificulta la consumación de la inclusión, tiene que ver con “formar docentes representativos de la diversidad” (Blanco, Educación inclusiva en América Latina y el Caribe, 2011, pág. 56) conocedores de los elementos que hacen posibles la inclusión, cuáles son las estrategias que pueden desarrollar para validar a la diversidad en la sala de clases y además que aprendan del trabajo multidisciplinario y colaborativo entre distintas áreas haciéndose partícipes del proceso.

En México, se realizó una investigación de tipo empírica acerca de la *Integración Educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla*, estudio que tenía como objetivo conocer la representación de cada uno de los participantes de la comunidad escolar respecto de la integración educativa. Mediante entrevistas a profesores, profesionales de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), apoderados y directivos.

Los resultados arrojados indican que todos los participantes consideran necesaria la integración educativa sin precisar si esta debiese o no ser impartida en escuelas regulares. Además, respecto a la educación diferencial en escuela regular la tendencia general de los participantes (a excepción de los profesionales de la USAER), es que la responsabilidad de

acciones recae exclusivamente en los profesionales encargados de la integración, exiando su responsabilidad de no estar capacitados en su formación profesional para desempeñar funciones de este tipo ya que su campo de acción compete a otra área, además existe una victimización por parte de ellos, acusando desinformación de la USAER respecto de las acciones que deben realizar, comentando ni siquiera conocer el programa. Para los maestros encuestados en este estudio, manifiestan que la presencia de una estudiante con NEE en su sala de clases representa una situación problemática manifestando que en sus primeros acercamientos tenían sensaciones de angustia al sentir que no poseían las herramientas apropiadas. Se percibe así, una resistencia al cambio, la cual es interpretada entre líneas ya que los docentes de aula regular no realizan esfuerzos personales por hacer valer el derecho de todos los niños y adolescentes, resistiéndose al cambio debido a que éste implica mayor trabajo y un replanteamiento de todas sus prácticas hacia la formación de nuevas metodologías. Además, son los mismos maestros quienes manifiestan la obligatoriedad del proyecto, limita la libertad de acción dentro de la sala coaccionándola a realizar acciones pedagógicas que están sujetas a evaluaciones posteriores, lo cual genera mayor animadversión por parte de los profesores hacia la integración escolar, pues además de requerir mayores esfuerzos (que no son remunerados) para realizar su clases, están siendo evaluados en función de su desempeño en relación a los avances que experimentan los estudiantes integrados.

Finalmente, y luego de todo lo que se ha versado acerca del contexto de la educación diferencial en Latinoamérica, se puede decir que ésta transita por un camino vertiginoso lleno de baches, los cuales resultan de las malas prácticas gubernamentales que no contemplan en sus orientaciones al conjunto de elementos que la hacen posible y que no solo se limitan al terreno de la educación (sea esta regular o diferencial), ya que la inclusión es un fenómeno social y por tanto se construye en comunidad, la cual precisa ciertos lineamientos que deben ser entregados por los estamentos responsables a la sociedad en general.

El cambio de políticas suscita en el gran trayecto la sensibilización necesaria tanto para la ciudadanía general como para los profesionales encargados de proporcionar el derecho a la educación justa y de calidad, ya que este fenómeno “se trata de una concepción psicosocial del individuo a partir de la cual se plantea que todas las organizaciones, culturas y

grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretaciones del mundo que les rodea” Becker y McCall (Miramontes & Sugiyama, 2005, pág. 907).

### **Proyecto de Integración en Chile.**

El Proyecto de Integración escolar tiene como propósito dar apoyo extra dentro de la sala, favoreciendo la participación en clases, el logro de los objetivos planteados y el acompañamiento de la trayectoria educativa de todos los estudiantes, entre otros. Su implementación ha conllevado un gran desafío, además de la ampliación de recursos tanto materiales como humanos y pedagógicos, es por esto que su crecimiento ha sido paulatino, debiendo abrirse paso en un sistema educativo establecido por años.

Un desafío, porque el establecimiento se ve enfrentado a enriquecer su práctica pedagógica para atender a la diversidad de estudiantes posibilitando que los docentes de aula, desarrollen las capacidades, recursos y competencias suficientes de modo de dar respuestas ajustadas y oportunas a las necesidades y características de todos los estudiantes, no sólo de aquellos que presentan NEE. También es un desafío para el establecimiento a fin de que éste genere las condiciones (trabajo colaborativo, estrategias de co-enseñanza, que el reglamento de evaluación considere las necesidades educativas de los estudiantes, etc.) para que todos los estudiantes progresen en sus aprendizajes. (MINEDUC, 2009, pág. 5)

Haciendo una caracterización a nivel nacional de la implementación del PIE, el Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile desarrolló un estudio cuyo informe final se llamó “Análisis de la Implementación de los Programas de integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)”, el cual dice que la visión como país, en términos políticos y haciendo una comparación con distintos países, esta mayormente ligado al concepto de integración que al de inclusión, ya que asegura la educación en escuelas regulares a estudiantes con NEE y se preocupa de entregar lineamientos claros en cuanto a diagnóstico y subvención, sin embargo,

se sigue dejando de lado la conciencia política y social respecto al tema. Una clara evidencia de esto es que se sigue asociando el concepto de integración a un déficit particular del sujeto y por ende se entrega dinero por individuo.

De acuerdo a este estudio, desde que entró en vigencia el Decreto N° 170 la participación, tanto de estudiantes como de escuelas en el PIE ha aumentado de manera considerable. “Mientras el año 2009 el número total de estudiantes integrados en escuelas subvencionadas era de 68.117, en el año 2012 esa cifra alcanzó los 171.864 alumnos, y en 2013 la cifra preliminar de estudiantes integrados es de 210.332” (Fundación Chile, 2013, pág. 14). Lo mencionado toma en cuenta establecimientos municipales y particulares subvencionados. Sin embargo, de un total de 4.626 establecimientos participantes al año 2013, 3.326 corresponden a dependencias municipales.

Esta diferencia puede estar relacionada con proyectos educativos distintos en el sector municipal respecto del particular, proyectos en los que la atención a las necesidades educativas especiales tendría una mayor cabida. Otra opción, es que los diagnósticos de necesidades educativas especiales, en realidad estén escondiendo situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, como menor capital cultural de las familias o menor acceso a oportunidades de estimulación temprana de los aprendizajes. (Fundación Chile, 2013, pág. 19).

La distribución a nivel nacional de establecimientos que ingresaron al PIE es dispar, dependiendo de la población, región donde se ubica, nivel socio-económico, entre otros factores. Pero en la mayoría de las regiones el ingreso es cercano o mayor al 50% por lo que en el país más de la mitad de las escuelas subvencionadas forman parte de la política PIE.

La información que arroja en cuanto a los profesionales que se han incorporado a los equipos PIE es que en mayor número se encuentran educadores diferenciales, seguidos por psicólogos y fonoaudiólogos. Algunas de las críticas que éstos plantean hacia los lineamientos establecidos, se encuentran asociadas a los plazos existentes para la evaluación y re-

evaluación, así como el exceso de papeleo que hay que completar, los cuales entorpecen o demoran el trabajo directo con los y las estudiantes.

Durante el tiempo que lleva vigente este proyecto se han observado diversos resultados, donde se contrastan visiones o formas de ver la pedagogía, que, como la mayoría de los procesos, posee altos y bajos en su desarrollo, “existe variabilidad en la manera que las escuelas organizan estas prácticas, lo que repercute en la fortaleza o debilidad que tendrá el trabajo con la diversidad y sus resultados en los y las estudiantes.” (Fundación Chile, 2013, pág. 26-27)

A partir de esto, y de nuestras experiencias, se puede decir que existen situaciones en que la escuela le da un amplio espacio de acción al equipo de educadores diferenciales, apoyando y mediando su función a través de espacios físicos, tiempos y obligaciones establecidos. Mientras que en otros casos se prioriza la educación regular, restándole importancia al trabajo colaborativo que realiza el PIE, el que debe acomodarse a la institución.

En estos casos, cuando los directivos no participan de la planificación ni se involucran asignando tiempos y acomodando la estructura escolar, PIE es visto como un programa externo que opera en la escuela y no como parte de las definiciones clave de la escuela. (Fundación Chile, 2013, pág. 27).

También es importante el cómo los docentes afrontan y contribuyen al trabajo interdisciplinario, cómo se complementan con los aportes del educador diferencial, apuntando hacia el cumplimiento de los objetivos esperados para cada clase.

Frente a esto, el estudio plantea que existen diferentes modalidades para la co-enseñanza entre docentes al momento de interactuar dentro de la sala. Como se presenta en el siguiente cuadro.

<b>Modelos de co-enseñanza</b>	<b>Características</b>
Uno enseña, uno observa	Este tipo de co-enseñanza ofrece la posibilidad de que uno de los docentes realice una observación detallada de las necesidades de los y las estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje, mientras el otro está a cargo de liderar y conducir la clase.
Uno enseña y el otro circula o atiende necesidades	Un profesor mantiene la responsabilidad primordial de la enseñanza, mientras que el otro profesional (docentes o participantes; profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circula a través de la sala de clases, proporcionando asistencia discreta o apoyo a los y las estudiantes según sea necesario-
Enseñanza paralela	En la enseñanza paralela, los profesores dividen al grupo curso en dos y enseñan a la vez una misma información. Esta modalidad suelen usarla frecuencia los y las docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza.
Enseñanza alternativa	En la mayoría de los grupos de clases, hay ocasiones en las que varios estudiantes necesitan una atención especializada. En la enseñanza alternativa, un maestro asume la responsabilidad de todo el grupo, mientras que el otro trabaja con un grupo más pequeño.
Estación de enseñanza	En este enfoque de co-enseñanza, los profesores se dividen contenidos y grupos de estudiantes. Cada maestro entonces trabaja con un grupo de estudiantes según sus necesidades y luego los y las estudiantes pueden pasar a la siguiente estación de enseñanza.
Enseñanza en equipo	En la enseñanza en equipo, los profesores están entregando la misma instrucción a la par, intercambiando roles durante la clase según la expertiz de cada uno. La mayoría de los y las docentes consideran que este enfoque es la forma más compleja de trabajar, pero la más satisfactoria para co-enseñar.

Fuente: (Fundación Chile, 2013, pág. 10)

El presente cuadro muestra las distintas interacciones de co-enseñanza que se pueden desarrollar dentro de la sala de clases, siendo la mas completa la enseñanza en equipo, en la cual los profesionales se complementan y logran desarrollar su labor según la organización clase lo amerite. Sin embargo, no se tiende a utilizar esa modalidad dentro del aula ya que requiere de una mayor preparación.

Frente a esto y a modo general, el estudio plantea que los profesores muestran cierta resistencia a la co-enseñanza, ya que implicaría sumar planificación y evaluaciones, además de contraponerse con su autonomía tradicional dentro de la sala. También es importante la formación inicial de estos docentes, la que no ha profundizado en técnicas para abordar la diversidad, ni el trabajo de co-enseñanza.

### **Experiencia de la integración en Chile**

Una de las investigaciones que da luces sobre el tema tratado es un estudio acerca de las representaciones sociales que tienen los profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial, donde

(...) se analizan tres entrevistas a profesores de la Región Metropolitana, permitiendo construir la teoría que subyace en los sujetos respecto de la diversidad, a partir de la riqueza del dato mismo. El propósito de este artículo, es contribuir al debate sobre la tensión respecto del concepto de diversidad escolar y democratización de la escuela, en miras hacia una inclusión escolar a nivel nacional. (Apablaza, 2014, pág. 7)

Cabe destacar que de esta investigación participa un profesor de educación media y dos profesores de enseñanza básica y los resultados que obtiene son que existe una contradicción en la valoración que hacen de la diversidad al aceptar ésta como una cualidad que es innata al ser humano y que enriquece el proceso de aprendizaje para la vida y por otro lado “De manera

contradictoria, los sujetos vinculan la diversidad con un conjunto de implicancias que afectan la práctica, denotando significados respecto de ésta más bien como una desventaja, mermando las ventajas anteriores.” (Apablaza, 2014, pág. 21)

Entonces se puede desprender de estos resultados, que, si bien los profesores dicen valorar la diversidad, es para ellos más un obstáculo que una ventaja dentro del contexto escolar. En correspondencia a lo señalado anteriormente, hay una visión similar donde “para algunos docentes la integración constituye un desafío lejano de poder llevarse actualmente a la práctica con éxito, con muchos costos de diversa índole y varios problemas asociados a la gestión organizacional y al desempeño profesional” (Tenorio, 2005, pág. 828)

En su estudio, Tenorio (2005) hace referencia a los costos financieros, organizacionales y simbólicos que conlleva el implementar un proyecto de integración y las dificultades que todo eso significa para la inclusión. Costos simbólicos que implican que, implícitamente se tiene la idea de que al tener estudiantes con necesidades educativas especiales, bajan los resultados de la escuela, tanto los resultados internos como externos, haciendo alusión al SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación).

En otro estudio que investiga las barreras culturales para la inclusión en Chile, López, Julio, Morales, Rojas y María(2014) llegan a la conclusión de que en el país existe una política educativa híbrida, ya que por una parte quiere ser inclusiva, sin embargo, está enfocada de igual forma en un modelo médico-clínico al tener que diagnosticar y etiquetar a los estudiantes dentro de una discapacidad, todo esto provoca en vez de inclusión, segregación. Para las autoras:

Desde el punto de vista de la inclusión educativa, estas prácticas y concepciones crean una barrera cultural, al situar las posibilidades de cambio fuera del ámbito educativo y del aula regular. Esto pone en riesgo la posibilidad de construir un sistema educativo con equidad. (López, Julio, Morales, Rojas& María, 2014, pág. 257)

Haciendo alusión también a que muchas veces se responsabiliza principalmente a la educadora diferencial de los avances en los aprendizajes de los estudiantes del proyecto, desligándose responsabilidad del contexto escolar en el que están insertos los estudiantes. Esto pasa sobre todo en escuelas en donde los estudiantes son sacados del aula regular en una cantidad mayor de horas pedagógicas, para ser “atendidos” en el aula de recursos. En la misma línea de la investigación anterior, otro estudio indica que:

Si bien las educadoras diferenciales se encargan de aplicar las directrices prescritas por la ley, ellas también forman parte del entramado de saber/poder que impone diagnósticos, etiquetas y rótulos bajos los cuales se nombran a los estudiantes y que por el hecho de iterar este nombre, se tiende a razonar y confundir la identidad de los alumnos con esta categoría, por tanto, es el mismo educando quien tiende a performar un rol impuesto y que podría, eventualmente, llevar a la construcción de un “sí mismo” como alguien que posee una enfermedad que es la que provoca que no pueda aprender. (Inostroza, 2015, pág. 955)

Lo que quiere decir finalmente es que el estudiante se comporta como se le estigmatiza, que, aunque éste fuera capaz de lograr objetivos mucho más altos a los esperándose queda donde su diagnóstico dice que está. Y eso no es algo que un educador, ya sea diferencial o de aula regular quiere, pero que en la realidad está sucediendo.

Y a raíz de todos estos datos que nos entregan estas investigaciones, es que surge la interrogante de hasta qué punto las leyes están favoreciendo el o los procesos de incorporación de la diversidad.

En nuestro país existen muchos estudiantes que experimentan a diario diversas dificultades para permanecer insertos en el sistema escolar y lograr tener éxito en su aprendizaje, todo esto debido a la rigidez y homogeneidad del currículum, la forma en que se enseña y cómo se evalúa lo mismo.

Sin embargo, de la investigación de Tenorio (2005) anteriormente mencionada, también se puede observar otra visión diametralmente opuesta, donde

(...) se destaca la integración como positiva y en la cual se han construido las condiciones para su implementación exitosa, destaca una cultura escolar con capacidad de innovación y disposición al cambio educativo. En dichas escuelas, los docentes afirman que se han cimentado las instancias para trabajar en equipo y en colaboración en torno a la diversidad. En ellas predomina un clima de valoración positiva de las diferencias, vistas éstas como una posibilidad para el cambio y la mejora. La diferencia es considerada como una gran oportunidad para el aprendizaje de todos los alumnos y docentes, para la equidad y calidad en la educación, en donde a los logros académicos, se suman los valóricos. (Tenorio, 2005, p. 830)

Es aquí, donde la diversidad es valorada por toda la comunidad escolar, donde los profesores en una iniciativa personal se perfeccionan para mejorar sus didácticas, cuando la inclusión comienza a tomar el camino que realmente debe tomar, donde la diferencia no es un obstáculo sino una oportunidad y de allí se puede aprender mucho más que de la homogeneidad.

Resulta por tanto y luego de todo lo que se ha mencionado anteriormente acerca de los estudios que se tienen de la educación diferencial tanto a nivel país como latinoamericano, plantear el hecho de que exista escasa información e investigaciones respecto del campo en la educación media, ya sea del trabajo empírico realizado, experiencias vividas como las políticas educacionales provistas para este nivel de enseñanza, las cuales no dan directrices claras de cómo desempeñar las nuevas estrategias en pos de la inclusión, tampoco se ha evidenciado interés en estudiar qué está ocurriendo con los educadores, los educandos o el contexto en esta área. Ya que hay una información exigua respecto de qué pasa con los estudiantes integrados que recibieron apoyo durante algún tramo de su promoción educativa y

que luego al llegar a la etapa final de su educación obligatoria (enseñanza media), se encuentran con profesores que aun perteneciendo a un establecimiento que cuenta con proyecto de integración, resulta ser éste, el único acercamiento a la materia ya que en su formación inicial como docentes no se le dieron herramientas para trabajar con estudiantes con cualquier tipo o nivel de NEE y durante su ejercicio pedagógico, no ha recibido el apoyo pertinente y la sensibilización adecuada para reconceptualizar sus conocimientos acerca de lo que implica educar para la diversidad.

La educación media en ámbitos de educación diferencial resulta un módulo negligente si se habla de los esfuerzos del estado por brindar educación de calidad justa e inclusiva. Si bien se realizan y despliegan ciertas orientaciones que promueven el desarrollo de la educación hacia todos los ciclos obligatorios.

Actualmente la educación secundaria es considerada un piso mínimo para salir de la pobreza, desarrollar la ciudadanía y tener mayores oportunidades de acceder al mundo laboral. Sin embargo este nivel educativo ya no garantiza la movilidad social porque cada vez son necesarios mayores años de estudio y niveles de conocimiento para acceder a los empleos más productivos. En algunos países ya se advierten señales de vulnerabilidad a la pobreza y la exclusión entre quienes completan la educación secundaria. CEPAL (Blanco, 2011, pág. 49)

Lo mencionado en la cita anterior es una realidad actual, por esto, la educación diferencial sigue avanzando en la construcción de conocimiento para atender a las necesidades de la diversidad de dificultades que puedan surgir en los estudiantes, ampliando la cobertura. Sin embargo y aunque resulte ridículo, la normativa educacional ha olvidado parte importante en este enjambre de estrategias, ha olvidado al otro 50% del proceso educativo que participa en la transposición didáctica hacia una enseñanza-aprendizaje en el aula, por esta razón esta rama pedagógica parece deambular o cojear sin lograr sentar las bases integradoras tanto de estudiantes como de los profesionales a disposición de esta labor, debido a que aún la

Educación Diferencial parece tener la exclusiva responsabilidad de integrar estando los profesores de aula regular “eximidos” de esta responsabilidad. Realidad que se espera se reconfigure con la nueva camada de estudiantes de pedagogía y maestros que están de manera autónoma adentrándose en estas aguas antes desconocidas, asumiendo los desafíos que arrastra la educación diferencial y su alcance de manera progresiva en la vida de la diversidad de niños, niñas y adolescentes que la precisan.

El siguiente esquema (Figura 4) muestra una síntesis de lo revisado en las Investigaciones que implican el campo de estudio trabajado en esta investigación



Figura 4

## **Capítulo 3 Marco Metodológico**

### **Fundamentación de la Metodología**

El presente trabajo encuentra sus fundamentos principalmente en el enfoque de la investigación cualitativa. Corresponde a un estudio de caso que permitirá **Describir la experiencia que han tenido los profesores de Enseñanza Media del Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar al trabajar con niños que pertenecen a un Proyecto de Integración en este nivel de enseñanza**, el cual se cumplirá a través de la descripción de las consecuencias que el PIE en enseñanza media ha tenido sobre los saberes pedagógicos de los docentes, el conocer la visión sobre integración que estos profesores están construyendo y la descripción de las necesidades que ha generado esta modalidad en su labor docente de integración.

Los objetivos planteados se relacionan directamente con la comprensión y significación de las experiencias vividas por los sujetos involucrados con el fenómeno a estudiar. Lo cual resulta coherente con el entendimiento de que “la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas” (Salgado, 2007, pág. 71).

El foco de la presente investigación se encuentra en la significación que emerge respecto al objeto de estudio en función de los procesos de interacción en los cuales se encuentran involucrados los actores sociales relacionados. Enmarcándose en una perspectiva en la cual se “reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico” (Sandoval, 1997, pág. 15) y desde los cuales se pueden generar saberes con implicancias en la realidad social, con consecuencias en las vivencias tanto de los actores sociales involucrados directamente en la investigación como de aquellos que viven en realidades similares o asociadas. Esto pues “la generalización de los estudios cualitativos(...) no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos.” (Carazo, 2006, pág. 173)

Para retomar el asunto de la metodología, se señala que, con el objetivo de distinguir los diferentes enfoques o paradigmas de la investigación social, Guba plantea tres preguntas básicas que en parte ya han sido respondidas:

“• ¿Cómo se concibe la naturaleza tanto del conocimiento como de la realidad?

• ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera?

• ¿Cuál es el modo en que construye o desarrolla conocimiento el investigador?”

(Como se cita en Sandoval, 1997, pág. 28)

Siendo de particular interés la última de las tres preguntas, ya que el modo de construir o generar el conocimiento que se asume por parte de las investigadoras resulta ser la guía que orienta el diseño metodológico. Respecto a este asunto, ya se ha profundizado un poco en los párrafos anteriores. Se ha dejado claro que se entiende como fundamental para la construcción de conocimiento la vivencia de los actores sociales que configuran el objeto de estudio en sus dinámicas de interacción. Además resulta necesario agregar que se entiende que “el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado (...) La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas” (Sandoval, 1997, pág. 29). Lo último resulta relevante en el entendido de que el modo de construir el conocimiento en la presente investigación se concreta a través de estrategias y mecanismos que registran lo subjetivo e intersubjetivo a través de instrumentos específicos, como son la entrevista y observación no participante de clases. Pero para esto no existe una forma única, de hecho se reconoce “la investigación cualitativa como una familia de opciones metodológicas, que tiene algunos elementos en común, pero que simultáneamente muestra numerosas particularidades en su interior.” (Sandoval, 1997, pág. 17)

Se entiende entonces que el modo de construir el conocimiento y los medios concretos para hacerlo son diversos. En función de esto resulta necesario definir la lógica que guía el diseño de esta investigación en términos metodológicos, teniendo claro que se enmarca en una perspectiva cualitativa. Tomando nuevamente lo planteado por Sandoval (1997), el término apropiado para definir este elemento sería lo que se conoce como diseño emergente, es decir, un diseño que se va realizando en la medida que se va avanzando en la investigación y que se estructura en consideración de los hallazgos o situaciones que vayan ocurriendo. Esto no niega

la existencia de un diseño previo que oriente el proceso, sino que enfatiza su carácter flexible y dinámico. El entendimiento de esto se puede esclarecer considerando lo que se plantea en el siguiente fragmento:

Llegados a este punto podemos afirmar que en una investigación cualitativa el plan de recolección de información es emergente y cambiante en función de los hallazgos realizados durante el avance del proceso investigativo. Este plan va señalando cuáles son las estrategias de recolección de datos más adecuadas, cuáles los tiempos y lugares más convenientes. Todo lo anterior, por supuesto, ha de tener en cuenta las características propias de las personas interpeladas, el grado de familiaridad con la realidad analizada, la disponibilidad de tiempo del investigador y el nivel de madurez alcanzado en el proceso investigativo. (Sandoval, 1997, pág. 136)

En consideración de lo anterior y las características del problema de investigación, el equipo a cargo del trabajo opta por realizar un estudio de caso, el que permitirá describir la experiencia de profesores de enseñanza media al trabajar con jóvenes pertenecientes a un Proyecto de Integración. Este es una de los métodos existentes para realizar una investigación científica, del cual se puede señalar que “su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (...) Además (...) los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes” (Carazo, 2006, pág. 167 ) y resulta “útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos” (Carazo, 2006, pág. 189). El estudio de caso es una estrategia versátil en distintos sentidos, ya que no presenta grandes limitaciones al momento de definir el caso en particular, puesto que “puede ser una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo o fenómenos tales como creencias, prácticas o interacciones, así como cualquier aspecto de la existencia humana.” (Sandoval, 1997, pág. 91). Además, da espacio

para enfocarse en las realidades particulares vivenciadas por el o los casos en cuestión de forma amplia y en profundidad.

Refiriéndose a aspectos más técnicos, Yin realiza una distinción de seis tipos de estudio de casos, considerando para esto dos dimensiones:

- “• el número de casos: uno o múltiples;
- el propósito del estudio: exploratorio, descriptivo o explicativo.” (Como se cita en Blaxter et al., 2000, pág. 101)

Siendo la presente investigación un estudio de caso de una unidad educativa en particular, con un carácter descriptivo respecto a la vivencia de un fenómeno común (docentes de enseñanza media trabajando en un contexto de integración) por parte de los integrantes de dicha unidad.

Como ya se ha mencionado, en un estudio de caso el diseño de los instrumentos de recolección de datos se realiza en consideración de las características del contexto y de los sujetos participantes en función de los objetivos de la investigación. En relación a esto, se toma la decisión de realizar observaciones no participantes de clases en las cuales participan los profesores miembros de la unidad educativa estudiada. Esto se hace puesto que “permite focalizar la atención de la etapa de (...) análisis en profundidad, sólo o prioritariamente, sobre los aspectos más relevantes, lo que resulta muy conveniente, cuando el tiempo disponible para el trabajo de campo no es muy amplio.”(Sandoval, 1997, pág. 139)

Además, posterior a las observaciones, se opta por realizar entrevistas individuales semi-estructuradas que consideren lo visto por las investigadoras en las clases. Para esto cuenta con un cuestionario pre establecido que fue construido con ayuda de la Profesora Solange Tenorio, actual Secretaria Académica del Departamento de Educación Diferencial de la UMCE y que cumple con varias funciones:

Su primer papel es, asegurar que el investigador cubra todo el terreno (tema), en el mismo orden, para cada entrevistado, preservando de manera consistente el

contexto conversacional de cada entrevista. La segunda función es, cuidar el itinerario requerido para mantener la distancia con el entrevistado. La tercera función consiste en, establecer los canales para la dirección y delimitación del discurso. La cuarta función es, permitir al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado.(Sandoval, 1997, pág. 144)

Además, desde una perspectiva cualitativa, se puede optar por abordar preguntas que surjan durante las entrevistas en función de las mismas respuestas que dan los participantes. Siendo una entrevista estructurada, pero no cerrada.

### **Descripción del proceso de Recolección de Datos**

Para efectos de la recolección de datos, luego de establecer los contactos y autorizaciones de las respectivas autoridades del Liceo; lo primero que se hizo fue determinar los sujetos del grupo de estudio, es decir, los profesores pertenecientes a la unidad educativa elegida como estudio de caso (enseñanza media) que efectivamente participarían de la investigación. Para esto, las investigadoras asistieron al colegio en cuatro oportunidades con el objetivo de presentar individualmente la investigación a los distintos profesores y realizar la solicitud para que participaran. Luego de este proceso, de los 18 profesores que componen la el cuerpo docente de la enseñanza media, 10 manifestaron su interés por participar; constituyendo esta cantidad la muestra inicial de la investigación. Se dice inicial puesto que en el transcurso de la recolección de los datos 1 profesor decide retirarse del proceso. Cabe señalar que el grupo de docentes que participan de la investigación es bastante heterogéneo, ya que son profesores y profesoras, de distintas edades y especialistas de diversas disciplinas curriculares.

Posterior a esto, se decide realizar observaciones no participantes durante clases de cada uno de los profesores que accedieron a participar. Estas observaciones cumplen con varios objetivos, entre ellos: a) integrarse en la realidad de los sujetos miembros de la unidad educativa estudiada, b) conocer las dinámicas en las que se mueven dentro de sus roles como

docentes y los discursos que emplean en sus prácticas, c) apoyar el diseño del siguiente paso de la recolección de datos con conocimiento empírico de la realidad a interrogar. Todo esto se realiza teniendo en mente los objetivos de la investigación, considerándolos al momento de realizar los registros de las observaciones llevadas a cabo. En función de la disponibilidad de cada profesor y de situaciones ajenas al control de las investigadoras (como actividades extra curriculares), a cada profesor participante se le observó al menos una o dos veces.

Luego de que las integrantes del equipo deciden que ya se ha recopilado una cantidad de información adecuada a través de las observaciones, se reúnen para diseñar los cuestionarios o pautas de preguntas que utilizarán para la realización de entrevistas individuales. Este diseño se lleva a cabo en torno a los objetivos de la investigación y en consideración de lo observado durante las clases. Además se consideran distintas preguntas en función de las situaciones particulares de cada docente. Luego de que el grupo ha finalizado el diseño, el instrumento es mejorado por la Profesora Solange Tenorio del departamento de Educación Diferencial de la UMCE.

Las preguntas diseñadas fueron:

I.- Preguntas transversales para todos los docentes que participan de la investigación

- ¿Cuál es su visión de integración?, ¿es la misma que tenía antes de trabajar en el Liceo A-5? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las fortalezas de la integración en el Liceo?
- ¿Cuáles son las dificultades o barreras en la implementación del PIE en el Liceo?
- ¿Cuáles aspectos debiesen mejorar?
- ¿Qué medidas tomaría usted para iniciar mejoras en la implementación del PIE en el Liceo?
- ¿Considera que trabajar en un contexto de Proyecto de Integración ha ido construyendo nuevos saberes pedagógicos en usted? Si es así ¿Cuáles?
- ¿Qué acciones desarrolla para trabajar con jóvenes pertenecientes al PIE?

- ¿Qué ha significado para usted como profesor el trabajar con estudiantes del PIE?
- ¿Ha debido incorporar otros aprendizajes? ¿Cuáles?
- ¿Cómo ha enfrentado desde el punto de vista pedagógico el trabajo con estudiantes del PIE?
- El trabajar con estos jóvenes ¿ha implicado algunos cambios en el desarrollo de sus clases? ¿En qué aspecto en particular?
- ¿Ha recibido apoyos para el desarrollo de la docencia? ¿Cuáles?
- En aquellas instancias que trabaja con jóvenes que pertenecen al proyecto de integración ¿considera que necesita algún apoyo para enfrentar de mejor manera su proceso educativo? Y si es así, ¿cuáles?
- Frente a la realidad de integración existente en el Liceo, ¿Considera que aún existen necesidades por cubrir? ¿Cuáles?
- ¿Qué demandas nuevas ha implicado para usted el trabajar con estudiantes del PIE?
- Además de lo que hemos conversado ¿Hay algo más que nos pueda contar de su experiencia al trabajar con estudiantes pertenecientes al proyecto de integración?

II.- Preguntas para aquellos docentes que no cuentan con apoyo en sala ni coordinaciones con Educador/a Diferencial

- Tomando en cuenta que el apoyo del PIE se concentra en otras asignaturas, ¿Cree usted que éste debería abarcar áreas como la suya? ¿Por qué? ¿En qué aspectos lo requeriría?
- ¿Cree que le aportaría trabajar con un docente de apoyo del PIE?
- ¿Usted estaría dispuesto a trabajar con otro docente?

- ¿Cómo cree Ud. que podría implementarse en la práctica el trabajar con otro docente?
- ¿Qué acciones cree Ud. que podrían realizarse,?
- ¿Cuáles serían los beneficios? ¿Cuáles serían los posibles obstáculos y como podrían superarse?

III.- Pregunta para aquellos docentes que cuentan con apoyo en sala y coordinaciones con Educador/a Diferencial

- ¿Podría contar en qué consiste el trabajo que realiza con el profesor de apoyo del PIE? ¿Qué acciones realizan en conjunto?

- En relación al trabajo interdisciplinario llevado a cabo con Educadores/as Diferenciales ¿Cuál es su apreciación acerca de las adecuaciones y el trabajo realizado con ellos o ellas?
- ¿Qué le ha aportado este trabajo a su saber pedagógico, a su desarrollo profesional?
- ¿Qué aspectos considera que deben mejorarse?

IV.- Pregunta para aquellos docentes que utilizan Lengua de Señas en sus clases y que tienen en su sala estudiantes sordos

- Notamos que en sus clases utiliza Lengua de Señas ¿Qué ha significado para usted tener conocimiento de este lenguaje? ¿Qué le ha aportado a su trabajo? ¿Cómo valora esta experiencia? ¿Qué aspectos deben mejorarse?

V.- Pregunta para aquellos docentes que no utilizan Lengua de Señas en sus clases y que tienen en su sala estudiantes sordos

- Durante las observaciones hemos notado que no hace uso de lengua de señas ¿qué estrategia/as utiliza para abarcar la integración? ¿Qué requeriría? ¿Qué estrategias utiliza para comunicarse con los estudiantes sordos?¿Cómo podría mejorarse la práctica docente en beneficio de los estudiantes integrados?¿Qué aspectos debiesen cautelarse para apoyar de mejor manera a los estudiantes integrados en su sala?
- ¿Cree que es posible implementar nuevas medidas en este sentido?

(Considerando las observaciones realizadas)

La última parte de recopilación de datos corresponde a la aplicación de las entrevistas a cada uno de los docentes. Esto fue realizado de forma individual, es decir, se entrevistó a los docentes uno en uno. Se realizó en distintas jornadas en función de la disponibilidad de cada profesor. De la cantidad total de participantes, la entrevista se llevó a cabo con 9 docentes, en concordancia de la cantidad y docentes que fueron observados,

Cabe señalar que este proceso de recopilación de datos se realizó cumpliendo con el protocolo de ética, acordando su consentimiento informado y solicitando permiso para grabar la entrevista a cada uno de los profesores participantes. Una vez realizadas a todo el grupo de estudio dichas grabaciones fueron transcritas para su posterior análisis.

## **Metodología del Análisis**

El análisis se realizó en base a categorías no pre-establecidas. Esto quiere decir que se trabajó con categorías que emergen de la información recolectada en consideración de los objetivos de la investigación. En función de esto se establecen tres instancias de análisis.

Para el primer análisis de la información, se procedió a la transcripción de las entrevistas y observaciones, los instrumentos fueron trabajados cada uno por separado, realizando una matriz individual con criterios específicos para cada herramienta de recolección de datos

Esta matriz se organizó por categorías que fueron separadas por columnas, las cuales fueron creadas tomando como referencia los objetivos específicos en los cuales se basa la presente investigación.

La matriz construida contempló los siguientes aspectos:

Categoría	Texto (Citas)	Descripción de la categoría.	Elementos de análisis	Aspectos para discusión de resultados	Elementos teóricos con que vincular	Conclusiones
-----------	---------------	------------------------------	-----------------------	---------------------------------------	-------------------------------------	--------------

Y de ella se desprendieron las siguientes categorías iniciales:

#### A) De las observaciones

- Activación de conocimientos previos.
- Adaptación por parte del profesor a las necesidades de la clase.
- Confirmación de que se comprendió la actividad y el contenido.
- Contextualización.
- Integración de la información que dan los estudiantes durante la clase.
- Introducción de la clase es mediante el objetivo u otros.
- Mediación del descubrimiento del contenido.
- Percepción de responsabilidad del estudiante
- Presencia de prácticas integrativas por parte de los estudiantes y profesor de aula regular.
- Realización de acciones disciplinares durante la clase
- Realización de Co-docencia
- Recapitulación (cierre) lo visto en clases.
- Utilización de lengua de señas por parte del profesor de aula regular

#### B) De las entrevistas

- Adquisición de herramientas
- Cercanía con los estudiantes al haber aprendido lengua de señas

- Cuestionamiento sobre sus prácticas pedagógicas
- Cobertura
- Debilidades del equipo PIE
- Debilidades de la integración en el colegio
- El problema de nominar a los estudiantes pertenecientes al PIE
- Experiencias de integración: antes y después decreto 170
- Fortalezas de la integración
- Identificación de necesidades educativas de los estudiantes
- Identificación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales
- Integración como un proceso de igualdad y respeto
- Integración como un proceso de construcción
- Integración como un fenómeno de no cerrar posibilidades y abrir oportunidades.
- Nuevos conocimientos
- Nuevas acciones
- Nuevas obligaciones
- Nueva visión respecto de los estudiantes del PIE
- Necesidad de trabajo colaborativo
- Necesidad de herramientas de formación
- Necesidad de conocimiento
- Necesidad de comunicación entre profesionales
- Necesidad de apoyo de otro profesional
- Necesidad de trabajar con los padres o familia
- Necesidad de tiempo
- Necesidad de apoyo a los estudiantes sordos con la lectoescritura
- Necesidad de que la comunidad aprenda lengua de señas
- Necesidad de un trabajo de sensibilización
- Necesidad de infraestructura
- Necesidad de apoyo emocional a los niños del PIE
- Proyecto de Integración como factor excluyente.
- Proceso de adaptación del otro permitido por el profesor
- Trabajo colaborativo
- Visión del aprendizaje esperado en la integración
- Visión del sujeto integrado por un tipo de característica
- Visión del trabajo del educador diferencial
- Visión de integración contrapuesta a la exclusión
- Visión de integración como diversidad.
- Visión sobre el trabajo de integración que realiza la escuela
- Visión de integración desde el espacio físico.

Las categorías mencionadas fueron revisadas y discutidas por el equipo de investigación con el objeto de establecer las categorías definitivas. Este proceso implicó la lectura y re lectura de los datos recopilados con ambas estrategias y culminó con el surgimiento de cuatro categorías:

- a) Las clases en enseñanza media en un contexto de integración
- b) Visión de la integración.
- c) Integración como cuestión institucional.
- d) Saberes que han construido los docentes.

## **Capítulo 4 Descripción de Resultados**

Los datos obtenidos a través de las observaciones desarrolladas y las entrevistas con que se complementaron, permiten describir la manera como este grupo de profesores de Educación Media desarrolla su práctica pedagógica en un contexto de integración.

Junto con esto, también es posible reconocer las visiones que ellos tienen sobre la integración, el papel que juega la gestión de la escuela, así como las fortalezas y debilidades del proceso de integración y los saberes que este proceso les han permitido construir.

### **A. Las clases en enseñanza media en un contexto de integración**

Como resultado del análisis realizado a las observaciones, obtenemos elementos que permiten describir lo que profesores de enseñanza media, sin formación en NEE son capaces de hacer en el aula. De esta forma, en los datos obtenidos de las observaciones realizadas, es posible encontrar que:

- Unos profesores inician la clase escribiendo el objetivo en la pizarra: "Ejercitar factorización con trinomio perfecto" (OM2 7-8). Sin volver en ningún momento de la clase a retomar este texto.
- Otros docentes contextualizan la clase con temas atinentes al contenido y cotidianidad de los estudiantes: "El profesor pregunta si han visto un programa que se llama "a prueba de todo", algunos responden de lo que se trata" (OQ 7-8).
- Realizan un cierre de la clase en el cual se recapitula lo que se ha visto y se resuelven las dudas de los estudiantes: "Finalmente, el profesor realiza las siguientes preguntas, ¿Qué hicimos hoy? ¿Para qué hicimos un filtro? ¿En qué caso funcionó mejor el filtro? ¿En su grupo cuál funcionó mejor?, los estudiantes responden y participan del cierre ya que la mayoría trabajó en la actividad"(OQ 23-25).
- Utilizan los conocimientos previos de los estudiantes para introducir algún contenido: "¿Qué es estado de derecho? ¿Qué se le ocurre que puede ser?" (OH 18)
- Hay docentes que desempeñan el rol de "mediador" en el descubrimiento del contenido: "Guiando sus respuestas mediante preguntas orientadas hacia el descubrimiento de la censura como eje principal del conflicto, falta de derecho a la libre expresión, a la vida, a la cultura etc." (OH 35-37)
- Docentes que realizan acciones orientadas a la comprensión del contenido por parte de los estudiantes: "Dice "cuando hablamos de diferencia de cubo ¿de qué hablamos?", frente a esto los estudiantes no saben qué responder por lo que el profesor realiza un dibujo en el que hay un cubo grande y otros más pequeños restándose. Luego pregunta "¿por qué  $x$  elevado a 3 es un cubo?", y los estudiantes no responden frente a lo cual el profesor dibuja nuevamente un cubo y marca el ancho, el largo y el alto" (EM2 31-33).
- Procuran que el estudiante haya comprendido lo que debe realizar en alguna actividad o el contenido de la clase: "Pregunta recurrentemente si se entiende o si es necesario que lo explique de otra manera"(OC 38-40). En este sentido, se centran en cuestiones más bien instruccionales.

- Ocupan parte de su clase en regular situaciones disruptivas durante la clase: “El curso trabaja medianamente ordenado pero muchos se distraen con sus celulares. Los profesores se pasean por la sala, llamando la atención.” (OC 11-12). Ponen por tanto énfasis en controlar la conducta.
- Utilizar recursos audiovisuales y guías para desarrollar tanto la clase en términos de contenido o para complementar la materia con trabajo práctico en clases: “Finalizado el video, entrega a estudiantes una guía de trabajo en aula”(OH 38). Hacen énfasis en la materialización de lo aprendido mediante un escrito.
- Se encontró que hay docentes que reconocen el trabajo realizado con la Educadora Diferencial:“Enseguida entrega una guía de trabajo por cada grupo y explica que la profesora Diferencial modificó la guía para que les resultara más fácil entenderla” (OQ 15-16).
- El profesor de aula regular utiliza señas para comunicarse con sus estudiantes: “Mientras conversaban el profesor dice: oye pero yo estoy hablando y tú no entiendes nada (se dirige al niño sordo que está dentro de la sala). Comienza a explicarle en lengua de señas lo que estaban conversando, le hace la misma pregunta que les hizo a sus compañeros y le pregunta dónde está la interprete (la interprete debería haber estado en la sala)” (OA 35-39).
- Utilizar los comentarios que dan sus estudiantes para desarrollar y conducir el ritmo de la clase: “Realiza un esquema básico en la pizarra, coloca el listado que los estudiantes dan” (OH 35).

La siguiente imagen (Figura 5) muestra los principales aspectos que pudieron identificarse de las observaciones realizadas:

Figura 5

## **B. Visión de los profesores sobre la integración**

A partir de la información recabada en las entrevistas se puede distinguir que la visión de integración puede tener distintas conceptualizaciones así como atribuirle distintos valores y/o necesidades según la experiencia de los profesores. Sin embargo, la integración es vista como proceso, es decir, como un conjunto de acciones que los profesionales realizan.

Podemos ver que la integración aparece como un proceso de adaptación el cual está centrado en el docente quien es el que permite que ‘otros’ se adapten para obtener un contenido. Como señalan los profesores, se trata de:

Permitir que estudiantes que tengan estas necesidades educativas especiales, logren adaptarse adecuadamente y logren obtener los contenidos conceptuales, actitudinales, procedimentales de una forma adecuada a su tipo de característica.  
(EB 4-6)

En este sentido, de acuerdo a otro de los profesores, esto se debe a que:

Estos chicos no tienen deficiencias, son sordos nomas, no tienen problemas de aprendizaje. Creo que hay un tema de sobreprotección, de cómo se trabaja en la mismas escuelas donde hay solamente niños sordos, y si los vamos a integrar a este mundo hay que darles las herramientas para que se sientan apoyados, realmente integrados.(EJ 261-264)

Se destaca la importancia de no generar sujetos dependientes, comprendiendo la autonomía del sujeto como forma de integrarlo.

Además podemos ver que la visión de integración se enmarca dentro de las experiencias contrastantes que han tenido los profesores la cual varió de ser un simple observador a tener una participación activa dentro de este proyecto. Frente a esto se menciona que:

La integración que conocía antes cuando trabajé en el otro colegio, era de em... profesionales que sacaban a los alumnos de la sala, le aplicaban la prueba y después volvía los alumnos a la sala y era un trabajo más cerrado, mientras que acá el trabajo es más em... colaborativo, se trabaja más con el diferencial, con el profesor jefe, la interprete en el caso de los niños sordos, entonces es un trabajo más colaborativo que el que yo he visto en otros colegios (EB 7-12)

Es que antes se tendía sacar a los niños, después cambió esto y ahora entran al aula (EJ 20)

En este caso se aprecia que el cambio de decreto y el tener que convivir dentro de la sala con un educador diferencial ha influido en que los profesores de aula regular se sientan partícipes y responsables del proceso de integración.

Otra visión que emerge de los profesores es aquella que implica ver la integración como un proceso de igualdad, es decir, que todos tengas las mismas oportunidades. Los profesores lo describen como:

Tratarlos a todos con la misma exigencia respetando sus dificultades. (EM 6)

No cerrar la posibilidad a ningún estudiante por cualquier causa, eso es la integración creo yo. (EM2 17-18)

Integración es tener las mismas oportunidades para todas las personas, o más que oportunidades, como brindar las mismas condiciones para todas las personas, sin distinción de raza, sexo, edad, género. (EA 6-8)

Se percibe la integración como igualdad tanto de derechos como de deberes.

Así también se logra visualizar la integración como un proceso de construcción colectiva de aprendizaje, en la cual toda la comunidad educativa es un participante activo. Según la vivencia de algunos profesores:

Lo construyo como la posibilidad de generar un espacio de convivencia, de construcción cognitiva del aprendizaje entre distintos, cada uno desde su experiencia, su mirada, sus habilidades nos ayudan a construir esta realidad pedagógica. (EM 11-13)

En este sentido se aprecia la educación y la integración como un proceso mutuo, en el que son válidas las experiencias del otro, ya sea estudiante o docente.

Del mismo modo, algunos docentes lo viven como:

Esa visión es que en el fondo busca un poco integrar eeee o sea colocar el tema, el concepto integración en contrario a la exclusión. Sentir como esaaa, no sé si llamarlo como una igualdad entre los pares donde no se generen estas diferencias que son como muchas veces notorias como en el caso de los sordos por ejemplo tratar de hacerlos parte de una comunidad eee construida por todos sin... sin espacio de discriminación. (EF 6-11)

La última visión de integración encontrada se enfoca en la diversidad inherente al ser humano, es decir, vinculando el hecho de que todos somos distintos y tenemos los mismos derechos. Los profesores lo describen como:

O sea partiendo de la base de que somos todos distintos, siempre las estrategias tienen que ser diversas, siempre. (EH 124-125)

Trato de que no sean actividades específicas para ellos, sino que en el fondo la actividad contemple una gama más amplia, que ellos puedan sentirse integrados. No hacerle algo distinto a ellos que me parece por lo general algo muy malo (EJ 92-94)

De esto se destaca el que los profesores evidencian la necesidad de innovar, teniendo en cuenta que hay distintas formas de llegar a un resultado.

La siguiente representación (Figura 6) muestra las visiones de integración encontradas:

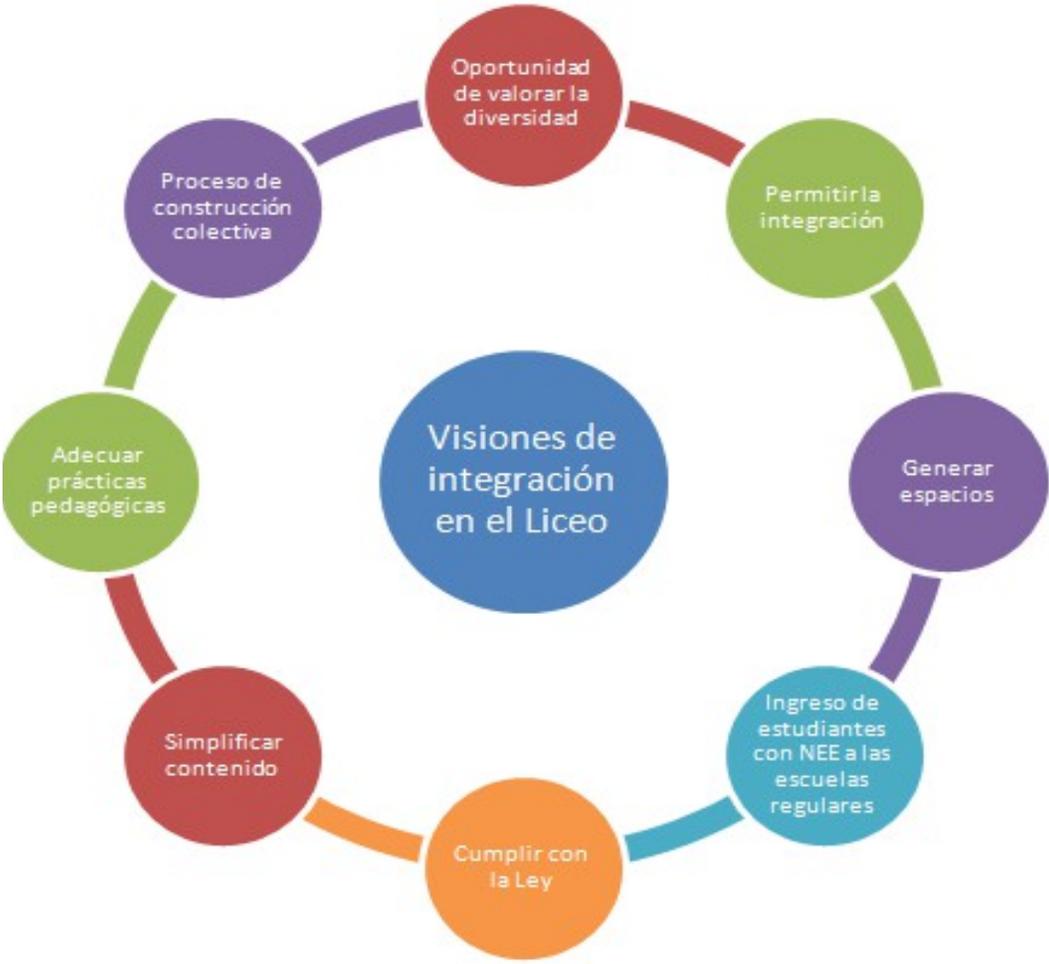


Figura 6

### **C. Integración como cuestión institucional**

La integración es un fenómeno que adopta una gran relevancia dentro de la escuela. Considerando las condiciones institucionales para la integración que posee ésta, se pueden identificar tres ejes generales como se muestra en la siguiente imagen (Figura 7)

Figura 7

### **Fortalezas de la integración en el colegio.**

Implica la identificación, por parte de los profesores, de elementos beneficiosos para la integración que están presentes en el colegio.

Dentro de estos elementos encontramos los que están relacionados con el trabajo realizado en conjunto con el equipo PIE. Los profesores reconocen que se trata de un trabajo y/o esfuerzo colectivo y lo describen de la siguiente forma:

Como te decía que sea como más colaborativo, por ejemplo que uno tenga una hora para coordinar para hacer una clase, que exista co-docencia, que no sea por ejemplo que las guías, no son guías diferenciadas si no que son las mismas guías que se le aplico esta estos arreglos para los niños con necesidades educativas especiales em... entonces en el fondo los niños se integran más adecuadamente y permiten una valoración mejor de ellos, no se siente esa diferencia. (EB 14-19)

Una de las fortalezas es que existan reuniones previas a la clase que el... profesor de apoyo esté dispuesto a colaborar en la clase. (EC 10-11)

Se desprende que los docentes aprecian el apoyo que reciben como algo positivo y en el cual están dispuestos a participar y a facilitar espacios.

Otra fortaleza, identificada por los docentes, es el equipo PIE, la organización y forma de trabajo interno que muestran los profesionales del equipo. Los docentes lo describen como:

Yo creo que es un PIE bastante serio y... y muy coordinado también con dirección.  
(EF 13-14)

Hay un equipo, que es el PIE, súper potente. (EH 23-24)

Como núcleo ellos funcionan súper bien, es un grupo unido, se ve que trabajan constante, se ve que son ordenados, son metódicos y personalmente encuentro que me apoyan pila. (EQ 20-22)

Se destaca la valoración presente hacia los demás profesionales del establecimiento.

También se considera una fortaleza el trabajo realizado específicamente por los educadores diferenciales. Los profesores mencionan que:

El PIE, PIE profes, creo que hay un potencial ahí, ahora no quiero decir con eso que, que sea como la maravilla de la escuela, pero ahí hay un potencial. (EH 30-31)

Así como lo que ha generado el proceso de integración en los estudiantes, quienes lo viven cotidianamente. Los profesores reconocen la actitud de los estudiantes como una fortaleza, explicándolo como:

Que la fortaleza más importante está en los mismos estudiantes, que son ellos los que viven la experiencia de la integración más que nosotros los profesores, porque son ellos los que están en contacto cien por ciento, nosotros los vemos a rato a los chiquillos, pero yo creo que ahí está la gran fortaleza, que es los muchachos. (EA 10-13)

Pero lo más interesante es que le permite a los niños generar espacios de convivencia mucho más complejos, mucho más completos, mucho más reales, y en términos de aprendizaje esta sabido, los pares, los niveles de aprendizaje son mucho mayores entre pares (EM 21-24)

Por último, los docentes identifican como fortaleza el rol que ha tenido la institución frente a la integración y como ésta ha enfrentado el proceso, diciendo que:

Yo creo que por sobre todo, es la intención. Porque hay una fuerte intención de lograr algo mejor. Creo que, como de avanzar un poco más allá de lo que se dice, de lo que está establecido. Creo que eso es súper buena fortaleza, como la innovación, eso.(EJ 48-50)

### **Debilidades de la integración en el colegio.**

Junto con las fortalezas aparecen una serie de elementos que los docentes identifican como debilidades de la integración en el colegio.

La primera debilidad que se identifica tiene relación con el trabajo realizado por el equipo PIE. Frente a lo cual los docentes mencionan:

Porque al final carece de transparencia porque igual yo no tengo acceso a los informes, y si no tengo acceso como puedo mejorar, como puedo saber lo que les pasa al muchacho, lo que no le pasa, de donde podría atacar mejor su aprendizaje, entonces ahí hay una gran debilidad, que es de años, desde que esta el proyecto de integración acá en el colegio, y no se ha mejorado.(EA 36-41)

En el mismo sentido, algunos profesores afirman que:

Deficiencias que tienen los apoyos PIE en general, no el caso particular, es que no son reconocidos por los alumnos como profesores, son como ayudantes del profesor, y es importante para el adolescente reconocerlo como profesor, y una de las cosas que debiera hacerse es que el profesor PIE debiera hacer clases frente a los estudiantes, debieran ser validados. (EC 187-191)

Se desprende que para ser reconocido como profesor es necesario realizar clases enfrentándose al curso completo.

Otra debilidad tiene relación con las concepciones que tienen algunos profesores de aula regular en cuanto a la integración. Esto los docentes lo describen como:

Conceptos como por ejemplo ‘aun no estamos preparados, no tenemos las condiciones, no tengo las herramientas para trabajar con estos niños’ esos son juicios que entorpecen el trabajo. (EM 31-33)

Yo creo que las dificultades y/o barreras son las como visiones de los profes respecto a la integración y a la inclusión, como ellos entienden y no solo como desde que paradigma, si no como su vida misma, la como visión de cada uno de nosotros para entender esta diversidad, yo creo que esa es la principal barrera. (EH 34-37)

En este caso se aprecia como una debilidad barreras actitudinales que los mismos profesores se imponen. Lo cual podría limitar su capacidad de acción.

También es percibida como una debilidad la ubicación tanto del espacio físico como relacional que ocupa el PIE dentro del colegio. El cual está ubicado lejos de la sala de profesores de aula regular. Frente a esto se menciona que:

Yo creo que también el PIE entra en esta escuela, en esta cultura liceo 5, se para desde la exclusión, ellos como grupo, porque es un grupo súper cerrado, no es un grupo que este como en el cotidiano con el profe de asignatura, de hecho físicamente ellos siempre se instalan en un lugar como lejos y apartado de la sala de profes, yo creo que ahí el principal problema que quizás para otros puede ser insignificante pero creo que para mí es súper importante en lo espacial, en la medida que estamos todos, podemos integrarnos también, podemos compartir, podemos hacer las evaluaciones que a veces las hacemos de pasillo, o los comentarios o saber de estos chicos que a veces los profes de asignaturas que no somos profes jefes no tenemos idea en que están, en que avance. (EH 51-60)

Se destaca la importancia de la convivencia e interacción en el proceso de integración.

Así también la exclusión que genera la identificación de los estudiantes que pertenecen al proyecto es reconocida por algunos docentes como una debilidad. Afirmando que:

Yo creo que eso también excluye, como marcar a un chico, a un grupo de chiquillos que son PIE, de hecho me pasaba en el tercero, no el técnico, el otro, en donde los cabros decían “ellos son PIE” “ ahí están los PIE”, cachai, entonces están súper estigmatizados. (EH 87-90)

Además de esto, y en contraste con lo anterior, se señala como debilidad y necesidad el saber quiénes son los estudiantes pertenecientes al proyecto.

Saber qué estudiante tiene dificultades. (EB 32)

En este caso, algunos profesores, para dar un trato igualitario consideran innecesario el saber quiénes son los estudiantes integrados dentro de la sala y así evitar etiquetas y/o prejuicios. Sin embargo, otros docentes aseguran que es necesario saber que estudiantes presenta algún tipo de dificultad y cual es ésta.

También se identifica como debilidad la poca cantidad de horas no lectivas para organizarse con el educador diferencial, preparar materiales y trabajar con estudiantes del PIE. Aludiendo a:

Esta nueva visión del PIE creo que hay un problema en la organización de los tiempos que uno si demanda para poder organizarse. Por ejemplo, si yo me tengo que coordinar y no tengo horario o de repente la pega te sobrepasa es difícil hacerlo. Especialmente cuando se plantea un PIE con co-docencia, que yo encuentro que ahí es complejo en media. (EJ 161-165)

El tiempo yo creo, tiempo para dedicarle a los chiquillos que les cuesta un poco más o que son un poco más lentos quizás, entre comillas, por así decirlo, tiempo para dedicarle a esos estudiantes. (EF 97-99)

Ehhh más horas disponibles creo yo, más tiempo disponible para las coordinaciones sobre todo, más tiempo para preparar materiales ehhh más tiempo para...diálogos pedagógicos, es súper poco el tiempo de coordinación por lo tanto debe ser súper ehhh súper preciso, súper práctico y no deja tiempo al repensar. (EM2. 127-130)

Se destaca la importancia de disponer de más tiempo para realizar un trabajo mejor, más completo. Esto refiriéndose al trabajo directo con los estudiantes así como a la preparación de las clases y el material.

### **Necesidades de la integración en el colegio.**

Para los profesores son consideradas necesidades aquellos aspectos que no están siendo cubiertos en su totalidad o no se han puesto en marcha por el proyecto de integración. A partir de su experiencia, ellos lo aprecian como carencias en el proceso.

En este sentido se presenta la necesidad de dar apoyo a los estudiantes sordos en la lectoescritura. En este caso, los estudiantes sordos presentan un bajo desempeño en escritura, acción que para algunos profesores es esencial para que logren comunicarse y desenvolverse en la sociedad. Como señalan los docentes, se trata de:

Un taller que sea para el horario de clase, de apoyo a los chiquillos con eso de la lectoescritura, porque ellos necesitan adquirir esa habilidad que no tiene, no saben escribir y eso es súper heavy, porque están en el medio, integrados con compañeros que hasta el que le va peor sabe escribir. (EJ 241-244)

Se identifica la necesidad de implementos de infraestructura para llevar la integración de una mejor manera. Esto enfocado principalmente a los estudiantes con discapacidad auditiva, quienes, por ejemplo, no escuchan el timbre para salir a recreo, por lo que se presenta la necesidad de implementar el establecimiento con material pertinente. Los profesores mencionan que:

Quizás la implementaciones en las salas, de repente una mejor implementación una una, no sé, me imagino en algún momento una sala con timbre de luz por ejemplo. (EM2 147-149)

Hay que implementar un montón de cosas, sobre todo para los sordos, faltan cosas concretas, los timbres de luz, que se yo. (EM 134- 135)

Además, se visualizó la necesidad que la comunidad educativa aprenda lengua de señas para facilitar una comunicación fluida en la que todos puedan participar. Los profesores lo describen como:

Es inconcebible que por ejemplo se hagan talleres y no participe toda la comunidad, por ahí va el tema, que tiene que ser para todos. (EQ 202-203)

De partida, que de verdad sea una escuela bilingüe, si vamos a trabajar con niños sordos y vamos a tomar ese desafío, es como si vas a entrar al circo tienes que darle de látigo a los leones, entonces si vamos a implementar estudiantes sordos, de verdad que seamos una escuela bilingüe, que todos los profesores sepan, que todos los auxiliares sepan lengua de señas, porque si no al final no avanzamos al siguiente paso que es la inclusión (EA 207-209)

Se destaca la importancia de una comunicación efectiva en el desarrollo de la integración.

Así mismo, se reconoce como necesidad el realizar actividades de sensibilización para la comunidad del Liceo respecto a la Integración, que todos los participantes estén al tanto de lo que se hace, lo que involucra y la responsabilidad que conlleva para todos. Sobre esto se menciona que:

Básicamente es es una campaña de dedede promoción, de de casi publicitaria, si de de sensibilización al resto de la de la comunidad ehhs pa evitar resistencias (EM2 37-38)

Por último se identifica como una necesidad el apoyo en el área emocional para los niños que pertenecen al PIE. Que los estudiantes tengan un acompañamiento continuo en el proceso, logren un control y/o conocimiento de sus emociones y conozcan cómo influyen en su actuar. Los profesores afirman que:

Pero me doy cuenta que los chicos de integración la parte emocional es la parte fundamental, ellos eehh adolecen de ese fenómeno y... eso les juega en contra. Yo creo que dentro de un proyecto de integración debiera fortalecer más esa parte. (EC 83-85)

#### **D. Saberes que han construido los docentes**

Este punto incluye todos aquellos conocimientos que han ido construyendo los profesores de Enseñanza Media del Liceo al trabajar en el contexto de Integración. Dentro de ellos podemos visualizar dos ejes principales, aquellos conocimientos que han construido y aquellos que se visualizan como una necesidad de saber.

*Dentro del primer grupo podemos visualizar los siguientes saberes:*

El primer saber identificado implica la visión que tienen los profesores sobre el aprendizaje que pueden lograr los estudiantes pertenecientes al Proyecto de Integración. En este caso los profesores han aprendido que los estudiantes que pertenecen al proyecto no logran el 'nivel' del resto de los estudiantes, así como que el aprendizaje se basa en la adquisición de contenidos. A partir de esto se menciona que:

Y logren obtener los contenidos conceptuales, actitudinales, procedimentales de una forma adecuada a su tipo de característica (EB 5-6)

Si no se baja un nivel adecuado, los estudiantes no lo van a lograr aprender, entonces para eso yo creo que es fundamental el trabajo con educadoras diferencial. (EB 163-165)

El siguiente saber de los docentes tiene relación con ver al sujeto integrado por un tipo de dificultad presente en él. De esto se desprende que es el estudiante el que debe integrarse, él presenta el 'problema', ya sea actitudinal o de aprendizaje. Y se menciona frente a esto que:

Mi experiencia laboral siempre ha sido en contextos complejos, no solo como de conducta de los estudiantes, sino en todo su ámbito, también de aprendizaje, entonces como que para mí es normal como estos contextos, como que es lo que yo he hecho siempre. Entonces teniendo como eso claro, como que creo que no he tenido un concepto de inclusión muy distinto o definido.

(EH 5-9)

Los chiquillos que les cuesta un poco más o que son un poco más lentos quizás, entre comillas, por así decirlo (EF 98-99)

Otro saber conlleva el cambio de visión que han tenido algunos docentes respecto de los estudiantes que participan del proyecto. En este caso, al contrario del mencionado con anterioridad, los profesores reconocen la integración como un desafío que los lleva a ampliar sus prácticas, que represente y permita esforzarse a todos los estudiantes. Los profesores describen esto como:

Lograr tener más expectativas de los estudiantes y de repente uno dice ya es que es del proyecto de integración entonces no le va a ir mejor, y no es así, tiene que irle tan bien como a un estudiante que tiene un aprendizaje normal (EB 168-171)

Me ha ayudado en términos pedagógicos como a tener una visión un poquito más amplia en términos no de niños sordos, saliéndome de eso cuando tenemos

coordinación igual es interesante el tema de ampliar esta visión. Ahora en general, yo pienso y trabajo mis clases de manera integrada (EJ 83-86)

Es una experiencia desafiante, eh, que me mantiene en constante cuestionamiento interno sobre mis prácticas pedagógicas, eh, y por sobre todo hermoso, hermoso. (EM2 60-61)

También se visualiza que los docentes han construido el saber de la importancia del apoyo de un educador diferencial y trabajar colaborativamente con él. Esto a partir de la participación que este debe tener en las clases y las coordinaciones que se realizan dentro del establecimiento. Los profesores que no presentan este apoyo afirman que:

Creo que sería bastante cómodo, no sé si planificar juntos, pero sí por ejemplo un apoyo en una actividad, por ejemplo, dentro de la sala y que un docente PIE se haga cargo de una actividad, por ejemplo, ese tipo de cosas. (EF 116-118)

En el caso mío no, porque yo no tengo acompañamiento de PIE, me encantaría poder tenerlo, pero he sabido, los profesores que si tienen estas coordinaciones que se empiezan a ver las practicas pedagógicas desde una mirada más fraterna (EM 38-40)

Además, los docentes declaran haber aprendido nuevos conocimientos al trabajar en un contexto de PIE. Se desprende de esto que el participar en un contexto de integración enriquece el aprendizaje y acciones de los profesores. Respecto a esto declaran que:

Hace que uno también vaya adquiriendo nuevos conocimientos. Ponte tu yo no sabía que los niños, los estudiantes sordos, había que hacerles más pictogramas, mas dibujo entonces yo lo fui aprendiendo. (EB 57-59)

He aumentado muchas prácticas que pensé que no iba a poder hacer y gracias a ellos se ha mejorado en la forma de evaluar, en estrategias para la clase, los chiquillos del PIE las agradecen. (EQ 58-60)

Mira, con los que ha sido más significativo, ha sido con los chiquillos sordos, porque hay un aprendizaje en mi parte, que ellos me enseñaron algo, ellos me enseñaron su lengua. (EA 69-70)

También se destacan nuevas acciones, ya sean de estrategias, recursos o trabajo colaborativo que han realizado y aprendido los docentes al trabajar en el contexto de PIE. Los profesores lo explican como:

Yo lo que hago quizás en mis clases, en el desarrollo de actividades o en la misma clase, es diversificar el método cachai, es como hacer diferentes formas de actividades o como se entrega el conocimiento, cosa de que, porque a veces no solo los niños que están en el programa tienen problemas, sino que todos aprendemos de formas distintas y creo que de ahí yo me paro, como entender que todos los seres humanos aprendemos de formas distintas, más allá de que alguien tenga dificultades en cierto aprendizaje, (EH 81-87)

Toda la clase inicio desarrollo y cierre se prepara material en conjunto prueba en conjunto y guías en conjunto, material audio visual, los ppt, la búsqueda del video, todo se prepara en conjunto. (EB 153-155)

En relación a lo anterior, hay quienes viven estas nuevas acciones como obligaciones que deben hacerse al trabajar en un establecimiento con PIE. Se entiende la integración como una obligación que deben cumplir. A partir de esto, los docentes afirman que:

Te obliga a estar al tanto de los conocimientos, te obliga a buscar nuevas herramientas, nuevas metodologías, tratar de hacer las clases más entretenidas para que ellos presten atención. (EB 78-80)

Otro saber que han construido los docentes es la importancia de vincular el trabajo realizado en la escuela con la familia. Se reconoce como una necesidad el que las familias participen del proceso y de esta forma se apoye como comunidad el desarrollo integral de los estudiantes. Los docentes mencionan que:

Yo creo que cuando se trabaja con el proyecto de integración, creo que lo que falta es trabajar también con los apoderados, porque uno hace un trabajo acá que le apoderado fuera lo puede desechar o puede no importarle (EB 224-226)

En donde vemos mucho la ausencia de la familia, entonces yo creo que esa es la mayor necesidad educativa de los chiquillos, de que esté presente una familia. (EA 120-121)

De la misma manera se reconoce la importancia de una comunicación efectiva entre profesionales del establecimiento. Ya que un trabajo organizado y armónico se reflejaría en las prácticas pedagógicas y beneficiaría a los estudiantes. De esto, los profesores mencionan que:

Yo creo que debería mejorar en comunicación que hay entre el programa de integración y los profesores (EB 31-32)

Porque quizás si las decisiones que toma el equipo del PIE se conversaran con los profesores, se podría tener una visión más amplia de las cosas, pero eso no se hace

porque son departamentos distintos. Pero eso siento que falta, una sinergia. (EJ 54-57)

*En el segundo grupo de saberes podemos identificar las siguientes necesidades de saber:*

En primer lugar, la dificultad por parte de los docentes al utilizar palabras técnicas para referirse a los estudiantes que pertenecen al PIE. Aunque esto no se trata de una necesidad declarada, es algo que toma relevancia en el sentido de que los profesores deben empoderarse del tema para desenvolverse naturalmente ya que no es algo ajeno a su realidad. De acuerdo a las respuestas de los profesores, se ejemplifica de la siguiente manera:

De alumnos con... que sean permanentes de algunos alumnos que tengan dificultades cognitivas mayores (EB 125-126)

Los niños que tienen un poco de, bueno que tienen capacidades diferentes (EF 51-52)

También se puede identificar que algunos docentes no saben el real trabajo que realizan los educadores diferenciales, y en consideración a que deben trabajar constantemente en conjunto, es de vital importancia el reconocer que labor le corresponde a cada uno y la comprensión del trabajo del otro.

Los chiquillos del PIE están ahí apoyando el trabajo de nosotros, de repente sacar copias, hacer guías, buscar información. Por ejemplo, vamos a ver un audio y la intérprete y Ed. Diferencial tienen que hacer la interpretación de la canción, trabajar para eso. Buscar los subtítulos, ese tipo de cosas que es más pega y hay un apoyo ahí. (EJ 135-139)

Cuando estudian las educadoras diferenciales no ven estas materias tan específicas que se pasan en media, entonces es complejo que la Educadora Diferencial haga la clase de lenguaje un día ella, un día yo o que ella vea una unidad es complejo porque ella no lo maneja.(EJ 167-170)

Por último se reconoce la necesidad de un mayor conocimiento para trabajar con estudiantes pertenecientes al PIE, para así hacer mejoras en las clases. Esto se expresa en afirmaciones como:

Como se le puede ayudar, que cosas tenemos que hacer, que cosas no podemos hacer, si tenemos un niño asperger como tratar a un niño asperger, esas cosas creo que faltan. (EB 33-35)

Tampoco en el en mi estudio nos dieron las herramientas para trabajar con estudiantes con estas necesidades, entonces en tercero y cuarto medio yo no tengo las herramientas para lograr mejorar el nivel educativo de esos estudiantes, o de mejorar el conocimiento para ellos. (EB 27-29)

Si, de todas maneras, yo creo que siempre necesitamos apoyo, como capacitaciones constantes, el método sobre todo en básica, en mi caso porque yo soy profe de media y hago en básica, entonces como que se requiere de ese tipo de conocimiento. (EH 134-136)

Se destaca la importancia de contar con apoyo y de un trabajo interdisciplinario en el cual todos aprendan y logren ampliar sus posibilidades de acción y, al mismo tiempo, dejar de sentirse carentes de herramientas para el trabajo.

A continuación se adjunta un esquema (Figura 8) que muestra los Saberes encontrados

Figura 8

## Capítulo 5 Discusión de resultados

### La experiencia como un proceso de construcción de visiones de integración

¿Qué visiones están construyendo los docentes de Enseñanza Media de este establecimiento acerca de la integración? ¿Qué elementos se identifican en sus discursos y en lo que hacen?

De acuerdo a las clases observadas y a lo mencionado por los docentes en sus entrevistas, podemos ver cómo se van desprendiendo visiones respecto a la integración; una de ellas se vincula directamente con la palabra “permitir”, es decir, ellos asocian el concepto en cuestión con un "permiso". Entre ellos se puede identificar la frase del docente EB, el cual nos dice que la integración es permitir a los estudiantes que tengan estas necesidades educativas especiales logren adaptarse adecuadamente.

A raíz de esto y a modo de discusión nos surge la siguiente interrogante ¿Habrá una visión paternalista en su discurso? Al analizar las palabras de los docentes podemos deducir que en algunos casos aun sigue imperante la antigua visión que tratamos en el marco teórico. Aquella que se da cuando comienzan a integrarse los estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas y que se enfocaba en la idea que las instituciones *"permitían su ingreso"*. Es por esto que podemos decir que aún sigue rondando en el discurso de los docentes una visión paternalista, en donde se da el consentimiento para que suceda o no este fenómeno.

En consecuencia, podemos decir que algunos de estos docentes no han dado paso a la integración al quedarse estancados en una relación asimétrica que existe entre alumno-profesor; la cual va desde el mayor al menor, del más capaz al menos capaz.

Ahora bien, no podemos afirmar que todos los profesores tienen esa visión centrada en el ego de la autoridad, pero claramente es un elemento que no podemos obviar, debido que al mirar la integración desde este punto se está dejando de lado el que los estudiantes también son personas en igualdad de derechos y que con o sin sus consentimientos es algo que debe cumplirse.

Considerando la visión mencionada, podemos decir que en ella se centran la mayoría de los docentes al momento de ser entrevistados, y esto concuerda con las observaciones realizadas, en las cuales se distingue que las prácticas integrativas son mínimas y que estas se atisban en aquellos momentos que está presente un Educador Diferencial, dejando de lado la autonomía del docente y desprendiéndose las interrogantes sobre ¿Qué sucede cuando no hay un docente del PIE? ¿Qué ocurre con la visión estancada de los docentes? ¿Basta con que existan las condiciones para hacer posible la integración?

Evidentemente no basta con que existan las condiciones, ya que el Liceo A-5 cuenta con varias de éstas; hay intérpretes, Educadores Diferenciales, coordinaciones en las principales asignaturas, Psicóloga y Fonoaudiólogo, y aún así la visión y las prácticas pedagógicas no denotan una mira inclusiva. Por lo tanto, lo expuesto en el marco teórico nos hace verificar que no basta con el mejor equipo multidisciplinario si no hay una construcción y compromiso de toda la comunidad educativa.

¿Es que acaso la integración se está llevando de una manera aislada? ¿Cómo llevar este proceso de forma natural? ¿Qué ocurre con las políticas en este ámbito?

Como mencionamos en la delimitación conceptual, la integración es una tarea que abarca tres ejes principales, lo social, lo político y lo educativo-institucional. En consecuencia, si esto no nace desde la comunidad, es decir, desde las bases que son cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, es difícil que este proceso pueda llevarse de una forma natural. Ante lo cual, el mejor escenario es que este proyecto de integración se hubiese construido y evaluado con la participación de todos.

En contraste, se visualiza que hay un par de Profesores que ven la integración como "un proceso de generar un espacio de convivencia, de construcción cognitiva del aprendizaje entre distintos, cada uno desde su experiencia, su mirada, sus habilidades nos ayudan a construir esta realidad pedagógica" (EM).

Lo anterior, y por más mínimo que sea, nos hace reflexionar y rescatar que el proyecto estudiado está dando frutos y que la integración en el Liceo está apuntando al trabajo colaborativo en la diversidad de los estudiantes con frases como la del docente EJ

en la cual dice "trato de que no sean actividades específicas para ellos, sino que en el fondo la actividad contemple una gama más amplia, que ellos puedan sentirse integrados".

Por último, es menester recalcar que el ser profesor implica un constante aprendizaje en el hacer, y que la formación inicial docente es solo un pie para el sin número de aprendizajes y saberes que vamos construyendo al ejercer la profesión.

### **Identificación de fortalezas, debilidades y necesidades para una mejora en el proceso de Integración**

Desde distintas miradas, las fortalezas de la integración en el liceo se encuentran en el aspecto institucional; esto implica la valoración del equipo que conforma el Proyecto de Integración, el trabajo que realizan las Educadoras Diferenciales, lo que ha generado el PIE en los estudiantes y en la institución.

En este sentido, los docentes establecen que existe un mayor trabajo colaborativo, tal y como lo rescata en su discurso el docente EB. Esto se puede relacionar con aspectos abordados en el marco teórico trabajado, en el cual se menciona que las mejoras del trabajo entre docentes repercuten en la integración al ser un fenómeno educativo-institucional. Con esto queremos decir que en la integración la escuela aprende porque todos aprenden. Además hay una percepción de un trabajo coordinado con la dirección del establecimiento, que presenta la seriedad atinente al contexto de educación inclusiva.

Con lo anterior, se puede decir que las políticas que las autoridades de nuestro país han ido contruyendo logran concretarse en las escuelas y muestran que han sido capaces de seguir un rumbo acorde a las necesidades de los profesores. Pese a ello la cantidad de horas designadas para este trabajo colaborativo es insuficiente.

Considerando la historia, podemos hacer una retrospectiva de acuerdo a lo que se ha avanzado en cuanto a la visión y al trabajo que se hace en una escuela. Es de esencial importancia el cambio de paradigma que se refleja cuando las educadoras diferenciales salieron de sus salas apartadas (Decreto 01/98) para trabajar en el aula común.

Pese a que los docentes del Liceo estudiado mencionan como una fortaleza la nueva presencia de las Educadoras Diferenciales en el trabajo de coordinación para la integración, en las observaciones realizadas aparece falta de empoderamiento por parte de las Educadoras Diferenciales en su rol de profesoras de aula.

Además de las fortalezas que presenta el proyecto de integración se identifican debilidades. Éstas tienen que ver con el trabajo que realiza parte del equipo PIE, las concepciones que tienen los profesores acerca de la integración, el espacio físico que ocupa el PIE dentro del colegio, la identificación de los estudiantes que pertenecen al proyecto y escasas de horas no lectivas para trabajar con la educadora diferencial.

Tomando en cuenta el análisis anterior, lo dicho por los docentes, las descoordinaciones dentro del equipo multidisciplinario del PIE y la organización de la co-docencia, nos preguntamos ¿qué está sucediendo dentro del equipo de profesionales que trabajan en el PIE? ¿Existe realmente un trabajo colaborativo dentro del proyecto de integración?

La falta de comunicación entre los profesionales y la organización del tiempo que éstos tienen puede afectar el trabajo colaborativo que se debe realizar. Las políticas educacionales han mejorado estos aspectos, estableciendo tiempos de trabajo que deben realizar en conjunto, sin embargo estas no son suficientes, ya que como los docentes declaran, necesitan mayor cantidad de horas no lectivas y mayor tiempo para coordinar con la Educadora Diferencial.

Otro aspecto que tensiona el proceso de integración es la concepción que los profesores tienen acerca de ella y cómo estas visiones pueden afectar su trabajo, ya que la integración también implica una disposición y ganas de construir un espacio que promueva la diversidad, en la cual deben hacerse partícipe todos los agentes que constituyen la comunidad educativa.

Aun existen profesores que no están participando del proceso de integración y que justifican esta postura atribuyendo el problema a otros factores. Como lo plantea el docente EM al decir: “Conceptos como por ejemplo aun no estamos preparados, no tenemos las condiciones, no tengo las herramientas para trabajar con estos niños’ esos son juicios que entorpecen el trabajo”.

Lo anterior concuerda con lo planteado Mares e Ito (2005), quienes señalan que docentes Mexicanos se eximen de la responsabilidad de la integración al justificar que no tienen los conocimientos necesarios y que su campo de acción está en otra área, entre otros; dejando esta tarea a otros y excluyéndose de sus obligaciones como docente frente a la educación como un derecho de todos.

Entre otra de las falencias identificadas se encuentra el espacio físico donde se ubican los profesionales, es decir, la distancia y aislamiento que tienen los profesores de aula regular y el equipo PIE, los cuales están ubicados en distintos edificios.

Un docente menciona que este hecho hace que el PIE tienda a la exclusión al ser un grupo apartado físicamente del resto de los profesores. Es por esto que nos surge la pregunta ¿si estuvieran juntos compartiendo un mismo espacio, mejoraría la relación entre ellos, mejoraría el trabajo colaborativo? ¿Esto influirá en la visión que tienen sobre el trabajo de la educadora diferencial?

Claramente es un punto a considerar, pero no es excluyente, ya que en aquellos instantes en las que se observó a los docentes estudiados junto a los de Educación Diferencial se evidenció el bajo nivel de co-docencia en aula regular.

Otra debilidad mencionada por algunos docentes es el etiquetado que parece favorecer la necesidad de identificar a los estudiantes que pertenecen al PIE. Mencionan que al ser estos niños y niñas “PIE” se genera una discriminación o exclusión en lugar de integrarlos. Para otros docentes, en cambio, se trata de algo necesario, ya que mencionan que necesitan saber quiénes son, de esta manera pueden saber sus necesidades para así mejorar sus estrategias.

Podemos ver que se genera una tensión en estas visiones de los profesores, ya que algunos necesitan saber quiénes son, qué necesidad tienen para poder integrarlos y otros mencionan que este saber los excluye. Lo que muestra una tensión entre argumentos de carácter profesional y argumentos de carácter ético.

Tal vez la solución se encuentre en lo discutido en la delimitación conceptual y que también mencionamos en el apartado anterior de la discusión de resultados, en que se recalca que la integración debe ser un fenómeno educativo- institucional y que en la medida que la

institución es capaz de construir un proyecto común se puede garantizar que todos estén en conocimiento de las necesidades que presentan cada uno de los estudiantes, con lo cual no existiría la sensación de que existe un proceso de etiquetamiento.

En cuanto a las necesidades que identifican los docentes a nivel institucional, la falta de apoyo en la lectoescritura (enfocada a los estudiantes sordos) es una arista mencionada que se debiese trabajar como institución, ya que uno de los fines de la educación es preparar a los estudiantes para la vida. Vivimos en un mundo letrado en el cual es menester el manejo de esta habilidad.

También se hace necesario el trabajo emocional para los estudiantes que pertenecen al PIE, sin embargo, esta visión de uno de los profesores denota el desconocimiento del trabajo que se desarrolla el Proyecto de Integración en el Liceo, ya que todos los niños que están dentro éste, cuentan con ese tipo de apoyo.

Otras de las necesidades identificadas por los docentes es que toda la comunidad escolar debiera aprender lengua de señas, ya que al haber niños y niñas integrados con discapacidad auditiva es de esencial prioridad que todo el colegio se haga parte de la integración. A raíz de lo anterior nos preguntamos ¿Existe una verdadera integración? ¿Está preparada la comunidad educativa para convivir con estudiantes sordos?

Según las observaciones realizadas, nos dimos cuenta que sólo algunos de los profesores sabe lengua de señas, el resto de ellos no es capaz de comunicarse por sí solos, necesitan de la interprete para poder establecer algún dialogo con ellos. Esto genera una integración segregada, ya que los estudiantes sordos son un núcleo aparte y la integración no se está llevando a cabo como debiese ser, un fenómeno social.

También se identifica la necesidad de mejorar la infraestructura para que se pueda llevar de mejor manera la integración en el Liceo. Docentes mencionan que hace falta timbres de luz para los estudiantes sordos, para que así éstos puedan tener autonomía y saber cuándo entrar o salir de clases. ¿Es esto integración? ¿Cómo lo han hecho estos estudiantes durante estos años sin timbres de luz?

El proyecto de integración ya lleva algunos años con estudiantes sordos y la institución no se han hecho cargo de esta necesidad. Es por eso que nos preguntamos ¿está respondiendo el colegio en cuanto a su infraestructura para que se desarrolle la integración de la mejor manera posible? ¿Se están vulnerando leyes que llevan varios años en vigencia?

Vemos que una de las leyes de nuestro país menciona que todo establecimiento que cuente con proyecto de integración o todo espacio público debe tener la infraestructura necesaria para que las personas que presenten algún tipo de discapacidad puedan ejercer sus derechos y llevar una vida plena (Ley 20.422). Es por esto que podemos decir que el colegio debe hacerse cargo de esta necesidad que lleva años sin cubrir.

Por último, surge la necesidad de que se realice un trabajo de sensibilización. Esto apoya la idea de que la integración corresponde a un trabajo de toda la comunidad, ya que toda ésta se vuelve parte del proyecto ¿Este trabajo de sensibilización solo corresponde a el PIE realizarlo? Evidentemente, y como lo hemos reiterado en numerosas ocasiones, la integración es una tarea de toda la comunidad educativa ¿Qué es lo que ocurre en el Liceo? ¿Cuál es el real problema del por qué la integración presenta más necesidades o debilidades que fortalezas? ¿Será que las visiones mencionadas en el apartado anterior están influyendo en la "voluntad" de la comunidad educativa?

## **Integración escolar, un desplazamiento de los saberes pedagógicos**

¿Cómo ha influido la integración escolar en los saberes pedagógicos de los docentes?

El trabajar en un contexto de integración, de constante cambio y avance no puede ser algo indiferente para los docentes que se desenvuelven en él. A pesar de ser parte de su cotidianeidad existe un desplazamiento de saberes, ya sea mínimo o considerable.

Teniendo en cuenta esto, los datos muestran cómo se ha ido mudando la visión sobre los estudiantes que presentan algunos docentes, la cual no necesariamente avanza en el sentido correcto.

Un saber identificado muestra cómo los docentes amplían sus expectativas hacia las capacidades de los jóvenes integrados, lo cual influye en las exigencias y aprendizajes esperados que se proponen. En contraste con lo anterior, se presenta también a los estudiantes pertenecientes al Proyecto de integración en un nivel más bajo que el resto del curso, debiendo ellos adaptarse para obtener el contenido, como menciona EB que si no se baja un nivel adecuado, los estudiantes no lo van a lograr aprender. Por tanto, se vincula el aprendizaje sólo a la adquisición de contenidos ¿el currículo no contempla habilidades?

Lo anterior evidencia la falta de conocimiento sobre transposición didáctica necesaria para abarcar las variadas formas de aprender en el aula. En las observaciones sólo un docente utilizó este mecanismo.

Por otro lado, se despliega un saber sobre los Educadores/as Diferenciales, al que se presenta como un agente externo al aula que cumple un rol asistencial, como dice el docente EJ: “su apoyo se basa en sacar copias, hacer guías y buscar información”.

También se desprende un saber sobre lo que necesita un docente para realizar una clase, lo cual es “manejar contenidos”. Así lo menciona el docente EJ menciona al decir que “en su formación las Educadoras Diferenciales no ven materias tan específicas, por lo que es complejo que se hagan cargo de una clase sin manejar los contenidos”.

Con aquellos saberes se puede visualizar la falta de conocimiento por parte de los docentes de Enseñanza Media sobre lo que un docente debe manejar para desempeñarse adecuadamente en el aula ¿basta con manejar contenidos para realizar una clase? ¿qué ocurre con el trabajo de habilidades?

Lo anterior puede verse reflejado en la escasa participación que tuvieron algunas Educadoras Diferenciales en las observaciones realizadas, ya que al existir docentes que tienen saberes como los recién mencionados pueden estar limitando el trabajo de la Educadora Diferencial. A su vez, esto se condice con la poca claridad que existe en los decretos sobre la labor que realiza la Educadora Diferencial ¿Dónde terminan las responsabilidades del profesor de aula regular y comienzan las del Profesor Diferencial? ¿Qué tareas le corresponden a cada uno?

Otro saber construido por los docentes en la importancia de la comunicación entre profesionales, ya que en la práctica se han dado cuenta que es benéfico para el desarrollo de la docencia. Un docente menciona al respecto que si las decisiones que toma el equipo PIE se conversaran con el resto de los profesores se podría generar una visión más amplia de las cosas, otro menciona que es necesario plantearse metas que sean del conocimiento de todo el equipo docente para trabajar en sintonía. De esto se desprende que los educadores atribuyen a la comunicación un papel relevante para el logro de la integración.

De la misma manera, los docentes reconocen que la integración es una tarea de toda la comunidad, no solo del equipo PIE. Esto se puede evidenciar en que también, a través de su experiencia, declaran la necesidad de vincular todo lo realizado en la escuela con la familia.

Al realizar este trabajo interdisciplinario, las clases y la labor docente se reconfiguran. La mayoría de los profesores lo vive como algo positivo, mostrando una buena disposición hacia la integración, incluso los de aquellas asignaturas que no cuentan con un apoyo constante ¿estará esto considerado para futuros cambios en las políticas? ¿sería beneficioso incluir el trabajo de la Educadora Diferencial en otras asignaturas?

Asimismo, los profesores admiten haber incorporado conocimientos nuevos al encontrarse en un contexto de integración, esto debido a la interacción con el equipo PIE y/o la auto-formación, en este sentido muchos docentes han logrado incorporar a sus prácticas elementos o herramientas que durante su formación inicial no se contemplaron. Frente a esto es menester recordar que la subvención contempla capacitaciones y en el decreto 170 se explicita que dentro de los dineros asignados se deben usar ciertos recursos en capacitación y formación de toda la comunidad. Un profesor debe estar en constante aprendizaje, por lo que la formación inicial no puede usarse como excusa irrefutable.

Esos nuevos conocimientos se reflejan en las nuevas acciones que los docentes han implementado, las cuales se enfocan en facilitar mejores ambientes para el aprendizaje en apoyo a los estudiantes que pertenecen al PIE. Sin embargo, en las entrevistas y observaciones notamos que las adecuaciones curriculares que ellos realizan se concretan en utilizar más material audiovisual o disminuir la dificultad, lo cual denota la escases de herramientas por parte de los docentes para enfrentar la integración, ya que ésta no se lleva a cabo aumentando

la cantidad de videos o disminuyendo la dificultad, sino que se materializa al realizar actividades que estén pensadas en las distintas formas de aprender de los estudiantes.

Aun así se rescata que existe la disposición y se están realizando acciones en pos de la integración. Esto se evidencia en que durante las observaciones se presentaron estructuras que contemplaban una contextualización, activación de conocimientos previos, cierre o recapitulación de la clase, profesores que mediaban el aprendizaje, entre otros, prácticas que promueven la participación activa del estudiante.

Del mismo modo, hay docentes que reconocen estos cambios como deberes emergentes al trabajar en una institución con PIE, ante lo cual deben cumplir con estas tareas para cumplir con su trabajo más que por motivación personal. En este caso ¿existe reflexión del quehacer docente? Asimismo, surgen la interrogante: en el caso que no hubieran niños integrados en las salas de clases, ¿el docente trataría de realizar aquellas acciones facilitadoras para el aprendizaje, integraría nuevas estrategias, expandiría su campo de conocimiento?

Por otro lado, en relación a la adquisición de herramientas, algunos profesores en su experiencia han evidenciado que el aprender lengua de señas ha mejorado considerablemente su relación con los estudiantes. Existe una valoración por parte de los jóvenes por el hecho de conocer su lengua. Esto se condice con la delimitación conceptual estudiada, la cual dice que la integración es vista como una tarea que los beneficia a todos, potenciando actitudes de respeto y solidaridad, tal como se mencionó en la cita de Marchesi, Coll & Palacios.

Por último, la minoría de los docentes asumen cuestionar su práctica pedagógica, esto conlleva enfocarse en lo que los estudiantes requieren y si se está cumpliendo con eso, práctica que todos los docentes debiesen tener incorporada, ya que se relaciona con el constante aprender, atreverse a incorporar nuevos elementos a la clase y asumir que el estudiante es el foco.

## Capítulo 6 Conclusiones

Como resultado de la investigación realizada, se logró responder al objetivo principal que apuntaba a la descripción de la experiencia de los docentes en Enseñanza Media al trabajar con estudiantes que pertenecen a un Proyecto de Integración.

Con lo cual se llegó a las siguientes conclusiones:

La integración en el Liceo ha influenciado en las visiones que los docentes tienen sobre este tema y a la vez las visiones que han construido en su experiencia han tenido un impacto en el desarrollo de la integración en el colegio.

En consecuencia a lo anterior y respondiendo a una de nuestras preguntas de investigación, podemos decir que estas visiones arraigadas en el quehacer de los docentes obstaculizan las mejoras en la integración del Liceo.

Si bien aún falta mucho por mejorar en cuanto a las políticas, podemos apreciar que estas últimas han avanzado en mejoras sustanciales en cuanto a los lineamientos que se relacionan con el trabajo multidisciplinario entre profesionales y la comunidad educativa; pero estas son en vano mientras siga existiendo una visión de integración centrada en la discapacidad del individuo. Lo anterior se correlaciona con la invisibilización del estudiante que no presenta una discapacidad diagnosticada o una conducta disruptiva.

Además se concluye que existe poca claridad del rol del Educador Diferencial, el cual recae en atribuirle una labor asistencial, obviando el hecho que ellos también tienen la formación y el título de profesores. Esto se potencia con la falta de empoderamiento de los Educadores Diferenciales dentro de la sala de clases.

En contraste de lo anterior se deduce que la integración genera una construcción constante de saberes, los cuales van cambiando día a día. Dentro de los beneficios que se rescatan se incluyen aquellos nuevos conocimientos que hacen cuestionarse y mejorar el quehacer de los docentes; van naciendo nuevas necesidades que algunos profesores abordan de manera autoformativa, ampliando sus saberes pedagógicos en torno a la inclusión. Empero, falta asumir que la tarea de integración es un trabajo sinérgico.

Ahora bien, a pesar de las falencias identificadas en la investigación y la falta de claridad en cuanto a la normativa de integración en Educación Media, se puede valorar los aprendizajes y disposiciones que favorecen el desarrollo de la integración que estos profesionales han ido construyendo mediante la experiencia y la praxis pedagógica.

Es por ello que podemos concluir que la integración es beneficiosa para todos, ya que mediante ella se van construyendo nuevos saberes que llevan a valorar y considerar las diversas formas de aprender, ampliando la mirada sobre lo que es la diversidad y el trabajo con distintos profesionales.

También preponderamos el hecho que las autoridades legislativas de nuestro país no se están haciendo cargo de que la Educación obligatoria en Chile es hasta la Enseñanza Media, por lo cual no es posible que el actual Decreto N° 83 entregue criterios y orientaciones para las adecuaciones curriculares en Educación Parvularia y Básica, dejando de lado el nivel de enseñanza que abarcó nuestra investigación.

Por ello, recalca el hecho que en la Universidad Pedagógica de Chile (UMCE) no se está haciendo cargo formación inicial docente respecto a la integración en Enseñanza Media y está cayendo en los mismos errores de las autoridades legislativas al centrarse sólo en la Educación Parvularia y Básica.

Finalmente, cabe agregar que los Saberes Pedagógicos que han ido construyendo los docentes de enseñanza Media del Liceo A-5 de la UMCE son de gran importancia, ya que demuestran que es en la escuela, en la práctica, en el quehacer docente es donde se albergan el sin número de aprendizajes que servirán como base para desempeñarse como Educadores.

### **Alcances y Proyecciones de la investigación**

Para terminar es imperante mencionar que esta investigación arrojó datos que son relevantes y necesarios de rescatar.

Entre ellos se encuentra la necesidad de incluir en la formación inicial docente el fenómeno de la integración, ya que varios de los docentes investigados mencionan este eje

como una falencia; lo cual se condice con los datos estudiados que indican que más del cincuenta por ciento de los establecimientos en Chile posee Proyecto de Integración. Ante lo cual sería de gran importancia que los estudiantes de Pedagogía pudiesen tener prácticas en contextos de inclusión, ya que en ellas podrían construir saberes ligados a esta modalidad de enseñanza.

Además se identificó la poca claridad del rol del Educador Diferencial, si bien esto es un tema que puede mejorarse como Liceo, también es responsabilidad de las autoridades esclarecer y legislar este punto de conflicto.

Otro tema relevante que se desprende es la necesidad de un apoyo en la lectoescritura para los estudiantes sordos, debido a la importancia que esta habilidad tiene para que ellos se desenvuelvan de forma autónoma en la sociedad, ya que es más factible la comunicación de forma escrita a esperar que toda la comunidad aprenda lengua de señas.

En cuanto a las proyecciones para futuras investigaciones se encuentran temas como:

¿Qué efectividad tienen en el aprendizaje las nuevas acciones desplegadas por los docentes en el desarrollo de la clase? (como el activar conocimientos previos, iniciar la clase mencionando el objetivo, entre otros).

Por otra parte, ¿influirá la distancia física en cuanto a los espacios en que ejercen o desarrollan su trabajo los profesores de aula regular y los profesores diferenciales respecto al conocimiento que se tiene del rol del docente y la valoración de su labor?

## Bibliografía

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Narcea, S.A. De Ediciones.

Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. Recuperado el 10 de diciembre del 2015 de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v40n1/art01.pdf>

Asociación Chilena de Municipalidades. (s.f). La exclusión educativa un desafío urgente para Chile. Santiago, Chile. Recuperado el 23 de diciembre de 2015 de [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/La%20exclusion%20educativa,%20desafio%20urgente%20para%20Chile.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/La%20exclusion%20educativa,%20desafio%20urgente%20para%20Chile.pdf)

Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista CEE Participación educativa*, (18), 46-59. Recuperado el 18 de diciembre de 2015 de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/8394/9104](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/8394/9104)

Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Carazo, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: Revista de la división de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, (20), 165-193. Recuperado el 5 de enero del 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499471>

Decreto 170. (2010). *Fija Normas Para Determinar Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Que Serán Beneficiarios De Las Subvenciones Para Educación Especial*. Ministerio de Educación. Ley Chile. Recuperado el 11 de enero de 2016 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

Decreto 01/98. (1998). *Reglamenta Capítulo Ii – Título Iv De La Ley N° 19.284 Que Establece Normas Para La Integración Social De Personas Con Discapacidad*. Ministerio de Educación. Mineduc. Recuperado el 11 de enero de 2016 de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231640530.DecretoN0198.pdf>

Decreto 83. (2015). *Aprueba Criterios Y Orientaciones De Adecuación Curricular Para Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales De Educación Parvularia Y Educación Básica*. Ministerio de Educación. Mineduc. Recuperado el 11 de enero de 2016 de <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación* , 37(3), 1-18. Recuperado el 27 de enero de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197166>
- Fundación Chile. (Octubre de 2013). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 13 de Enero de 2016, de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Godoy, P., Meza, L., & Salazar, A. (2004). Antecedentes Historicos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile. Santiago, Chile. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc\\_Antecedentes\\_Ed\\_Especial.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf)
- Ibáñez, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios Pedagógicos* ,40(3), 145-160. Recuperado el 26 de enero de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4988621>
- Inostroza, F. (2015). Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un Proyecto de Integración Escolar en una Escuela Municipal de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 20(66), 941-958. Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296840>
- Jiménez, P., & Vila, M. (1999). *De educación especial a educación la diversidad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Ley 19.284. (1994). *Establece Normas Para La Plena Integración Social De Personas Con Discapacidad*. Ministerio de planificación y cooperación. Ley Chile. Recuperado el 11 de enero de 2016 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>
- Ley 20.370. (2009). *Establece La Ley General De Educación*. Ministerio de educación. Ley Chile. Recuperado el 11 de enero de 2016 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.422. (2010). *Establece Normas Sobre Igualdad De Oportunidades E Inclusión Social De Personas Con Discapacidad*. Ministerio de planificación. Ley Chile. Recuperado el 11 de enero de 2016 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar. (s.f). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Chile.
- López, V., Julio, C., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y Prácticas de intergación en Chile. *Revista de educación* , (363) 256-281.

Recuperado el 20 de diciembre de 2015 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4573119>

Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1995). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.

MINEDUC. (2009). *MINEDUC*. Recuperado el 12 de Enero de 2016, de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310251011500.Final\\_ApoyogestionPIE.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310251011500.Final_ApoyogestionPIE.pdf)

MINEDUC. (2015). *MINEDUC*. Obtenido de MINEDUC. Recuperado el 10 de enero de 2016 de [http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=20&id\\_seccion=2543&id\\_contenido=23559](http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2543&id_contenido=23559).

Miramontes, A. e Ito, E. (2005). Integración Educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* ,10(26), 903-930. Recuperado el 02 de Noviembre de 2015 de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002614.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. *Conferencia internacional de educación: Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: Aportes a las discusiones de los talleres.*, (pág. 6). Ginebra. Recuperado el 12 de enero de 2016 de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)

Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere:Revista Venezolana de Educación* ,(33), 347-356. Recuperado el 5 de enero de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2103514>

Sandoval, C. (1997). Investigación cualitativa. ICFES.

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, (13), 71-78. Recuperado el 06 de febrero de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2766815>

Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Narcea, S.A.

Tenorio, S. (2005). La Integración Escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 3(1), 823-831. Recuperado el 5 de enero de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1137957>

Vlachou, A. D. (1997). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, España: Editorial La Muralla.