Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y educación

Departamento de Educación Diferencial

Situación escolar de niños egresados de PIE en trastornos de lenguaje de la comuna de Puente Alto durante los años 2009 y 2010.

Memoria para optar al título de Educadora Diferencial,

especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje.

Profesora Guía: Ximena Acuña Robertson

Memoristas: Catalina Betancour Flores

Cecilia González Muñoz

Santiago, Abril, 2013

# Agradecimientos

Agradecemos a nuestras familias por el constante e incondicional apoyo brindado durante toda nuestra formación académica, y por sobre todo, en esta última etapa que ha significado un desafío importante con respecto a nuestro crecimiento, tanto personal como profesional.

Por su compañía y confianza en momentos difíciles y de mayor inseguridad, en donde sus palabras, cariño y en especial por no perder la fe en nosotras, nos hizo nunca desistir y continuar este camino, seguras y confiadas de nuestras propias capacidades.

Agradecemos también, a nuestra profesora y guía doña Ximena Acuña Robertson por todas las orientaciones, consejo y apoyo entregados durante la elaboración de esta investigación; y por influir en el crecimiento obtenido gracias a este arduo trabajo. Por confiar y creer en nosotras, nuestra determinación, seriedad y profesionalismo demostrados siempre.

Por último, agradecemos a nuestra Universidad y equipo de docentes del departamento de Educación Diferencial, quienes nos entregaron una formación digna y completa, que nos ha demostrado con creces que poseemos todas las herramientas para poder enfrentarnos de manera segura y preparada al exigente campo laboral de hoy en día.

# Índice

[Agradecimientos 2](#_Toc350114345)

[Índice 4](#_Toc350114346)

[Introducción 6](#_Toc350114347)

[Capítulo I 8](#_Toc350114348)

[Planteamiento del problema 9](#_Toc350114349)

[Justificación del problema 13](#_Toc350114350)

[Objetivo general 15](#_Toc350114351)

[**Objetivos específicos** 15](#_Toc350114352)

[Capítulo II 16](#_Toc350114353)

[Marco referencial 17](#_Toc350114354)

[**1.** **Educación** 17](#_Toc350114355)

[1.1 Educación en Chile 18](#_Toc350114356)

[1.2 Reforma Educativa 18](#_Toc350114357)

[**2.** **Educación Especial** 22](#_Toc350114358)

[2.1 Necesidades Educativas Especiales y Educación Especial en Chile 23](#_Toc350114359)

[2.2 Integración/inclusión 26](#_Toc350114360)

[Normativa educativa chilena vigente en relación a la atención de las NEE 29](#_Toc350114361)

[2.3 Proyectos comunales de integración escolar 32](#_Toc350114362)

[2.4 Capacitaciones a docentes regulares para trabajar con las NEE 33](#_Toc350114363)

[**3.** **Rendimiento escolar** 34](#_Toc350114364)

[**4.** **El Lenguaje** 35](#_Toc350114365)

[4.1 Trastornos del lenguaje: TEL 37](#_Toc350114366)

[4.2 Desarrollo del Lenguaje 42](#_Toc350114367)

[4.3 Atención del TEL 48](#_Toc350114368)

[4.5 Intervención pedagógica: Superación del TEL 52](#_Toc350114369)

[Capítulo III 58](#_Toc350114370)

[Marco metodológico 59](#_Toc350114371)

[Tipo de investigación 59](#_Toc350114372)

[Carácter de la investigación 60](#_Toc350114373)

[Diseño de la investigación 60](#_Toc350114374)

[Acceso al campo 61](#_Toc350114375)

[Fuentes de información 62](#_Toc350114376)

[Aspectos éticos 63](#_Toc350114377)

[Instrumentos de recogida de información 67](#_Toc350114378)

[Técnicas de análisis de la información 71](#_Toc350114379)

[Capítulo IV 73](#_Toc350114380)

[Resultados y Análisis 74](#_Toc350114381)

[Resultados y análisis 77](#_Toc350114382)

[Ámbito A: Situación escolar 77](#_Toc350114383)

[Ámbito B: Percepción profesoras regulares en relación a los apoyos que deben recibir los estudiantes. 88](#_Toc350114384)

[Ámbito C: Influencia de las estrategias pedagógicas en el rendimiento escolar 97](#_Toc350114385)

[Resultados finales de cada categoría 102](#_Toc350114386)

[Ámbito A: Situación escolar 102](#_Toc350114387)

[Ámbito B: Percepción profesoras regulares en relación a los apoyos que deben recibir los estudiantes. 105](#_Toc350114388)

[Ámbito C: Influencia de las estrategias pedagógicas en el rendimiento escolar 108](#_Toc350114389)

[Capítulo VI 110](#_Toc350114390)

[Comentarios finales 111](#_Toc350114391)

[Anexos 116](#_Toc350114392)

# Introducción

Al hablar de Integración Educacional, nos referimos a las acciones que toma el sistema educativo para cumplir con el derecho que tienen todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, para acceder a una educación de calidad que se adecue a sus características individuales de aprendizaje. Por esta razón la educación debe contar con un equipo competente para el cumplimiento de dicho objetivo, como lo son los docentes regulares y profesionales de apoyo; los que a su vez son los encargados de brindar los contextos educativos óptimos que busquen favorecer los aprendizajes mediante su acción en un ambiente cercano, motivador, de respeto y sana convivencia.

Tomando en consideración lo anterior, es que el presente trabajo tiene como finalidad, dar cuenta de la situación escolar actual de estudiantes que han egresado del proyecto de integración escolar (PIE) en problemas de lenguaje y por tanto, han dejado de recibir los apoyos de la educadora diferencial y otros profesionales (fonoaudiólogo/a, sicopedagogo/a), para integrarse por completo en la sala de clases. En este sentido, el estudio da cuenta de cómo viven estos alumnos su proceso de enseñanza –aprendizaje; cómo se desenvuelven en todos los contextos y situaciones de la vida escolar; cómo enfrentan los docentes regulares el proceso de aprendizaje de estos niños, las relaciones que establecen con ellos, el trabajo pedagógico y las acciones educativas presentes en cada aula, entre otros aspectos.

La metodología de investigación a seguir se remite a los parámetros establecidos por el método de investigación cualitativo, con carácter de descriptivo e interpretativo, puesto que pretende indagar una realidad en particular de ciertos actores dentro de un contexto natural para estos estudiantes, describiendo sus propias realidades y percepciones tal como son presentadas por ellos.

Finalmente, los resultados de la presente investigación, referidos a la situación escolar que tienen los niños en estudio, nos ofrecen la posibilidad de dar cuenta de la efectividad de los apoyos recibidos, o bien, pueden considerarse como una orientación para mejorar el trabajo pedagógico empleado hasta la fecha, con el fin de aumentar las posibilidades educativas de dichos estudiantes y permitirles desarrollar de manera integral sus potencialidades en las diversas áreas y enfrentar de manera autónoma su proceso educativo tanto actual, como futuro.

# Capítulo I

*Problema de investigación*

# Planteamiento del problema

Dentro del sistema educacional chileno, uno de los mayores desafíos es hacer posible el derecho que tienen todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, de acceder a una educación de calidad que se adecue a sus características individuales de aprendizaje, y es por esto que el gobierno de Chile se ha debido hacer cargo de una realidad de niños que presentan distintas necesidades educativas especiales (NEE). Éstas hacen referencia a aquellas necesidades de ciertos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto de sus pares para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases importantes con relación al currículum por diversas causas y que para progresar en su aprendizaje pueden requerir de: Medios de acceso al currículum, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula y servicios de apoyo especializados. MINEDUC (2002), Principios y orientaciones PIES: Hacia una escuela de calidad para todos y con todos.

Dentro de las NEE, encontramos estudiantes que requieren de ayudas y recursos sólo en un momento determinado de la escolarización, por lo cual sus NEE son de carácter transitorio, las que corresponden a: los Trastornos específicos del aprendizaje, Trastornos específicos del lenguaje (TEL), Trastorno déficit atencional con y sin hiperactividad (TDA) o Trastorno hipercinético, rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa. Sin embargo, también existen estudiantes que requieren de apoyos en forma sostenida en el tiempo; en este caso sus NEE son de carácter permanente y están asociadas a una discapacidad que puede ser: sordera, ceguera, discapacidad intelectual severa, disfasia severa, trastorno del espectro autista y discapacidades múltiples (Decreto N°170, 2010, MINEDUC). Es por esto que, para dar respuesta a todas las NEE que conviven en el contexto educativo, existen profesionales que están involucrados en el proceso de aprendizaje de estos niños, los cuales tienen como responsabilidad, generar las condiciones pedagógicas que se requieran para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El sistema educacional chileno contempla distintas opciones para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Entre ellas podemos mencionar: **a)** Las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral. Estos centros educativos reciben a estudiantes con discapacidad y trastornos específicos del lenguaje. Además, estas escuelas, con excepción de las escuelas especiales de lenguaje y de trastornos motores, cuentan con planes y programas de estudio específicos por déficit, que son, en mayor o menor grado, distintos a los de la educación regular.**b)** Las escuelas hospitalarias; las cuales entregan educación compensatoria a estudiantes de educación básica, especial y regular que por aquellos inconvenientes de salud deben permanecer en centros hospitalarios o en tratamiento ambulatorio, durante un largo período de tiempo. Y **c)** los establecimientos de educación regular con proyectos de integración y/o grupo diferencial; los cuales requieren de la elaboración de un Proyecto de Integración Escolar (PIE), el cual debe cumplir con las condiciones óptimas en cuanto a brindar un apoyo de calidad a los estudiantes, es decir, el proyecto debe contar principalmente, con la contratación de profesionales de apoyo, adquisición de materiales didácticos específicos, perfeccionamiento docente y adecuaciones de la infraestructura, cuando corresponda.

Según el Ministerio de Educación chileno, se ha producido un aumento sostenido y gradual de la cobertura de estudiantes con NEE que reciben apoyos especializados, el cual, desde el año 1997 a 2008, ha crecido más de un 2000%. Estas cifras reflejan que, cada año, tanto escuelas especiales como colegios con PIE, están ofreciendo una mayor cantidad de cupos a estos estudiantes debido a los requerimientos de la sociedad en lo que respecta a educación especial (MINEDUC, 2008). Debido a esto, el gobierno se ha visto en la necesidad de crear un marco legal que regule la Educación Especial, cuya normativa está constituida por leyes y decretos que reglamentan las modalidades que cubren las distintas NEE.

En el caso de los establecimientos regulares que cuentan con un PIE y por lo tanto atienden a niños y jóvenes con NEE, deben regir su trabajo a partir del decreto 01/98 y 170. El primero de ellos estipula ciertas normativas para el funcionamiento óptimo del establecimiento. Dentro de estas normativas se encuentra la elaboración de un Proyecto de Integración Escolar (PIE) con la colaboración de todos los estamentos que participan en la comunidad. Dentro del PIE, se debe describir y organizar su funcionamiento.

El trabajo que se lleva a cabo con los niños en una escuela regular con PIE, se realiza tanto en el aula regular como en el aula de recursos. Por otro lado, el Decreto n°170 fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial, explicitando de igual modo, la organización con que debe ponerse en marcha su funcionamiento.

En lo que respecta al tiempo que debe durar el apoyo que se le entrega a cada uno de los estudiantes que tiene una NEE de carácter transitoria y que forman parte de un PIE, el Decreto n°170 estipula que éste no debe superar los dos años y que, posterior a ese período, el estudiante debe continuar con su enseñanza en las mismas condiciones que el resto de sus pares. Asimismo, el egreso del estudiante deberá ser documentado con un informe psicopedagógico que dé cuenta del trabajo realizado y las orientaciones pertinentes a la familia, los apoderados o el estudiante para que sean ellos quienes terminen de brindar los últimos apoyos en el caso que sea necesario.

La investigación presente busca dar cuenta de la situación actual de aquellos estudiantes que han dejado de formar parte del proyecto de integración escolar (PIE) y de recibir los apoyos de la educadora diferencial, para integrarse por completo en la sala de clases sin recibir apoyos diferentes a los de sus compañeros. En este sentido, el estudio nos permitirá conocer si los estudiantes han superado realmente sus necesidades educativas; la realidad que viven al interior de la sala de clases; cómo enfrentan su proceso de enseñanza –aprendizaje; cómo se desenvuelven en todos los contextos y situaciones de la vida escolar; cómo enfrentan los docentes regulares el proceso de aprendizaje de estos niños, las relaciones que establecen con ellos, el trabajo pedagógico y las acciones educativas presentes en cada aula, entre otros aspectos. Para esto, se torna fundamental llevar a cabo el estudio en establecimientos que cuenten con un proyecto de integración escolar y por tanto hayan trabajado con estudiantes con necesidades educativas especiales en el área del lenguaje.

Por todo lo anterior, se generan las siguientes interrogantes investigativas: ¿Cuál es la situación escolar actual que tienen los estudiantes que han sido egresados del PIE? ¿Cuál es la visión que tiene el equipo de profesores regulares, en relación a los apoyos que deben recibir estos estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes regulares con los niños que han sido egresados del PIE? Y finalmente, ¿Qué características ha tenido el proceso escolar del niño egresado del proyecto de integración en el área de lenguaje? Todas estas interrogantes nos ayudarán a develar cuál es la situación escolar actual de los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los años 2009 y 2010.

# Justificación del problema

Considerando que hoy en día la educación especial es un tema que posee mayor cobertura a nivel nacional, y que actualmente se aplican y pretenden aplicar mejoras a la educación de niños con Necesidades Educativas Especiales, es que es necesario indagar la situación escolar de aquellos niños que formaron parte de las acciones implementadas por el Ministerio de Educación. De esta manera se puede conocer o tener una mirada de casos que participaron directamente de dichas acciones.

A partir de los resultados que arroje la investigación, se logrará obtener información sobre la situación escolar que tienen estos estudiantes, lo cual ayudará a los establecimientos a mejorar o a mantener las condiciones educativas que se les ofrecen a los alumnos egresados a través de diversas orientaciones estratégicas como el perfeccionamiento, adecuaciones administrativas y de gestión, entre otras. A la vez, tendrá la capacidad de impulsar nuevas investigaciones que permitan identificar y caracterizar la situación actual de aquellos niños egresados, así como los factores que benefician y perjudican su real integración. Por otro lado, los resultados de esta investigación pueden generar conciencia y sensibilizar a la población escolar del establecimiento, lo que podría traducirse en mejoras en cuanto a las condiciones de los estudiantes.

La presente investigación es viable debido a la buena disposición con la que cuenta cada uno de los tres establecimientos de la comuna de Puente Alto, los cuales acogen de buena manera las nuevas propuestas y durante años han abierto sus dependencias, ya sea para realizar prácticas de formación inicial docente o para implementar distintos proyectos. Además, gracias a los contactos sostenidos con la coordinadora de los Proyectos de integración escolar comunales de la corporación municipal de Puente Alto, las presentes investigadoras ya tuvieron la posibilidad de establecer contactos y relación con los distintos estamentos del establecimiento para la realización de la presente investigación.

Por otra parte, cada establecimiento cuenta con una educadora diferencial que lleva a lo menos dos años formando parte del equipo de profesionales que componen la comunidad educativa, por lo que han podido formar lazos significativos y establecer una buena relación laboral con cada profesora regular de los establecimientos.

# Objetivo general

Describir la situación escolar de los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años (2009-2010), en distintos establecimientos educacionales de la comuna de Puente Alto que cuentan con proyectos de integración.

**Objetivos específicos**

* Describir el rendimiento escolar que tienen los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años.
* Caracterizar la percepción del equipo de profesores regulares, en relación al apoyo que deben recibir los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años.
* Describir las estrategias pedagógicas que utiliza el docente regular con los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años.

# Capítulo II

*Marco referencial*

# Marco referencial

1. **Educación**

Para referirse al concepto de educación se debe considerar que existe infinidad de definiciones, dependiendo de los diferentes tiempos, enfoques y/o paradigmas con que se le conciba. Sin embargo, no es errado decir que todas ellas hacen referencia a la formación humana o a una parte de ella. Relacionado con esto, podemos considerar a Aristóteles, que en el año 352 D.C, define a la educación como “el medio para preparar a los jóvenes, despertando su intelecto para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del estado y la sociedad”. Así pues, el objetivo de la educación es formar buenos ciudadanos.

Por otra parte, y en un momento diferente de la historia, Paulo Freire (1986) declara que “la práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores”.

Freire propone que la educación debe convertirse en un espacio de reflexión y crítica, debe partir de un análisis de la realidad que nos rodea, para comprenderla, y en un proceso de aprendizaje mutuo, estar dispuestos a transformarla, debe ser un acto de permanente liberación, donde cada uno de los actores (educando y educador) alcancen no sólo la transformación del mundo, sino también su propia transformación en la que la reflexión y la crítica se conviertan en una unidad dialéctica que permita avanzar hacia la construcción de una sociedad nueva.

Se puede definir la educación, por tanto, como un proceso esencialmente dinámico entre personas. Se constituye en el medio  que proporciona los elementos para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente del sujeto. Pretende lograr el perfeccionamiento del individuo como persona, a fin de lograr su inserción activa y consciente  en el medio social,  es decir, es un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana.

Desde otro punto de vista y más actualmente, según la Ley General de Educación (LGE) redactada durante el año 2006 en Chile, la educación se define como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, solidario, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, en nuestra identidad nacional y en el ejercicio de la tolerancia, de la paz y del respeto a la diversidad, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable, democrática y activa en la sociedad. La educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la enseñanza informal”.

### 1.1 Educación en Chile

Como ha sido definida en el párrafo anterior, esa es la educación que Chile pretende asegurar para todos los estudiantes del país; esto, mediante la implementación de diversas normativas que contemplan a la educación parvularia, básica, secundaria, superior y especial. La educación chilena está representada bajo el marco de la LGE, la cual plantea la institucionalidad de la educación. Existen también decretos que regulan y dan las bases para el adecuado funcionamiento de las distintas áreas de la educación a la que se refieran; particularmente en la educación especial existen muchos decretos por el hecho de abarcar una amplia gama de especialidades y distintas formas de abordaje pedagógico.

En Chile hubo también un gran cambio con el fin de generar una mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, esto mediante la denominada Reforma Educativa.

### 1.2 Reforma Educativa

Se le denomina Reforma Educacional al proceso impulsado por los Gobiernos de la Concertación a partir del año 1990, en donde se da inicio a una fase de diseño que se extiende a lo largo de 5 años (1990-1995), comenzando la implementación formal de ésta, a partir del año 1996.

La reforma educacional en Chile buscaba tres objetivos generales: la actualización de los programas y contenidos que permanecían sin cambios desde la década de los ochenta, mejorar la calidad de la educación en Chile, y lograr un mejor acceso y descentralización del proceso educativo. El principal desafío debía ser, una vez logrados altos índices de cobertura en los años noventa, asegurar nuevos aspectos como un currículo adecuado en el desempeño que planteaba la sociedad de la información. Y en este sentido, lograr altos índices en la calidad del proceso educativo en su conjunto.

Las transformaciones producidas por la reforma se desarrollaron en dos grandes áreas: A nivel institucional y relacionadas con la integración a la educación de los sectores más desprotegidos (en especial los rurales).

Dentro del primer grupo de medidas, encontramos la reforma al estatuto docente en 1991, que define un marco laboral especial para los profesores, con asignaciones y bonificaciones (trimestrales por desempeño) de distinta índole (por año, condición laboral, etc.), incentivando especialmente a aquellos docentes que trabajan en zonas de difícil acceso o con alumnos de alto riesgo social (Arellano, 2001). Asimismo, se elevan los salarios de los profesores que se encontraban congelados desde los tiempos de la dictadura militar.

Se impulsaron cursos de perfeccionamiento del Ministerio de Educación durante los veranos, pasantías y diplomados, con el fin de incorporar nuevas metodologías que tuvieran un carácter más de exploración, donde el docente es capaz de generar situaciones de aprendizaje que le permitan al niño explorar, manipular y vivenciar contextos cercanos y lo más reales posibles y monitorear los cambios en la práctica docente, fomentando el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, todo esto con el fin de mejorar las prácticas, y así propiciar un mejor proceso de enseñanza aprendizaje. El premio a la excelencia académica destaca dentro de los incentivos para mejorar el trabajo al interior del aula.

Otro cambio importante, en el área estructural, es el aumento sostenido de las subvenciones a los colegios (Arellano, 2001) lo que vino a apoyar el proceso iniciado en la década de los ochenta, de traspasar los colegios estatales a las municipalidades. Esto último, en la perspectiva general de lograr una autonomía educacional y una mayor descentralización de los establecimientos.

Entre las transformaciones destinadas a conseguir una igualdad mayor, en cuanto a acceso a la educación y a condiciones dignas, podemos señalar a continuación las principales medidas a partir de los años noventa:

El P900 es un programa destinado a la mejora de competencias en el 10% de la población escolar con peores rendimientos. Este programa consistió en el apoyo en áreas claves como son la lectura, matemáticas y escritura. Se desarrolló, y aún continúa desarrollándose, a través de entrega de material especial y el monitoreo de alumnos. Este programa también consideró crear una instancia destinada a la capacitación de profesores.

Otro programa impulsado para la integración y superación de la inequidad, fue el MECE básico (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad), orientado a la educación parvularia y básica. Este programa consistió en la entrega de libros y la implementación de dinámicas de enseñanza no tradicional apoyados por material innovador para esta área.

En su variante rural (MECE rural), se orientó a la entrega de material especial para la realidad del campo, y se crearon microcentros para formar y mantener al tanto a profesores. Esto último, con el objetivo de adecuarse lo mejor posible a cada una de las comunidades.

En el ámbito computacional y de Internet, destaca el proyecto Enlaces, que facilitó la conexión a Internet y a una red especial de alrededor del 90% de las escuelas rurales y urbanas. Este programa, además, facilitó la entrega de computadores (de 3 a 11 por escuela).

Otro de los aportes en el conjunto de las transformaciones impulsadas, fue el PME (Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo) cuyo objetivo principal fue el de alentar y financiar proyectos que surgieran de las propias escuelas y colegios. En este programa, el objetivo principal era apoyar financiera y técnicamente los proyectos. La idea era que éstos tuvieran su raíz en el propio contexto en el que se hallaban los alumnos y la comunidad en donde se situaba el colegio. De esta forma, por ejemplo, surgieron periódicos, radioemisoras, estaciones meteorológicas, etc.

Dentro de las transformaciones iniciadas en una primera fase, en el llamado proyecto Montegrande (programa piloto que traería los cambios de currículos), se estableció como nuevo ingrediente en la reforma de currículos, los llamados objetivos transversales. Estos debían ser perseguidos por todas las asignaturas y apuntaban principalmente *a la formación ética, el crecimiento y autoafirmación personal, a la persona y su entorno y el desarrollo del pensamiento*.

Estos objetivos debían cruzar todas las asignaturas y ser el pilar “reflexivo” que impulsara todo lo demás. Los objetivos transversales debían ser la estructura en la que se debían disponer los demás cambios, para la formación de un tipo de competencia inicial: un cierto tipo de conciencia y de práctica para el “nuevo mundo”. Un conjunto de destrezas para la adaptación a un entorno cambiante, que requiere altas cuotas de creatividad y capacidad selectiva. Estos objetivos, por lo tanto, debían tener la misión de generar una conciencia autónoma capaz de tomar decisiones, de aperturas inesperadas, y de una alta cuota de pro actividad.

En el año 1996 se inicia el cambio de los currículos y en 1999 la transformación de los programas. Para esta labor, se consultaron expertos de distintas áreas, y a numerosos profesores. Se aumentó, en el mismo año la jornada escolar completa a 42 horas (de 30) y en enseñanza básica a 38, y se amplía la obligatoriedad escolar a 12 años, es decir hasta cuarto medio.

La reforma trajo consigo un cambio de visión en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada estudiante, puesto que, anteriormente el foco estaba puesto en alcanzar las metas de la educación sin importar el proceso por el cual el niño lograra el conocimiento, es decir, sólo importaban los resultados. La implementación de la Reforma pretende generar mayor flexibilidad, puesto que el interés se centraría ahora, en los procesos por los cuales el estudiante accede al aprendizaje, vale decir, “cómo aprende” y no sólo “lo que aprende”, dando paso así, a una forma de considerar los aprendizajes de manera más significativa. Es por esto, que la idea principal es que la educación pase de estar centrada en los contenidos a focalizar su interés en la persona, en su forma de aprender y sus aprendizajes.

Por otra parte, hubo un cambio en cuanto a la forma de ver el concepto de equidad, ya no preocupado de la homogeneización de los estudiantes, sino de tomar en cuenta las características individuales de cada uno, haciéndose cargo de las diferencias y propiciando la igualdad en el proceso educativo.

1. **Educación Especial**

En sus inicios, la Educación Especial estuvo estrechamente ligada a las ciencias de la medicina. Basado en este enfoque, el objetivo principal de los profesionales que trabajaban con estos niños era corregir o rehabilitar su condición deficitaria.

Bajo este modelo, los apoyos brindados a los estudiantes en educación especial, no consideraban sus características individuales y sus necesidades particulares, sus conocimientos reales y potenciales, ritmo y forma de aprender, ya que pretendían “mejorar” al niño, ubicándolo a un nivel lo más parecido posible a un niño “normal”, es decir, que no poseyera NEE. De aquí nace el término “normalización” ya que se refiere al acto de tratar de volver al niño “más normal”, centrándose así en su déficit y no en sus características propias, sus capacidades y logros.

Desde este punto de vista, la educación especial resultaba segregadora con los niños que poseían alguna NEE, ya que no respetaba sus propias diferencias, tratando de ocultarlas bajo la homogenización y normalización de toda esa población.

Con el surgimiento del principio de normalización durante los años 60 se produce, a nivel internacional, un giro respecto a la valorización social que reciben las personas con discapacidad, puesto que este principio trae como consecuencia la integración en todos los aspectos de la vida social de esta población. Particularmente en educación, esto trajo consigo un cambio en lo que respecta a la forma de concebir la enseñanza, ya que se busca reemplazar el enfoque rehabilitador pionero hasta entonces, por uno principalmente educativo que propone que niños y niñas con y sin discapacidad se eduquen juntos y compartan un currículum común. Sin embargo, en nuestro país los cambios inspirados en este principio comienzan a visualizarse durante la década de los 80.

Por otra parte, en el año 1978, con la aparición del informe Warnock, se busca dar un giro a esta concepción clínica y segregadora, lanzando una propuesta que pretende evitar el lenguaje discriminatorio y de etiquetaje empleado para referirse a las personas con discapacidad, ya que su condición era vista hasta entonces como una patología que debía ser corregida. Para esto, nace el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cual hace alusión “al conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que podrán necesitarlos de forma temporal o continuada. Cuando decimos que un alumno presenta NEE estamos haciendo referencia a que este alumno necesita una serie de ayudas pedagógicas y/o de servicios para lograr los fines educativos”(Warnock, 1987).

Con este cambio de concepción, la Educación Especial deja de estar separada de la Educación general, y durante la década de los 80, comienzan a unirse con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.

### 2.1 Necesidades Educativas Especiales y Educación Especial en Chile

El concepto de Necesidades Educativas Especiales se consolida en el año 1978 con el informe Warnock, iniciándose por medio de este concepto una nueva forma de entender la educación especial, ya que se sostiene la idea de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, independientemente de los problemas con que se enfrenten en su proceso de desarrollo, por lo tanto la educación se entiende como un conjunto de esfuerzos que den respuestas a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que puedan alcanzar los objetivos propuestos (Godoy, Mena y Salazar, 2004).

Particularmente en Chile, durante la década de los 70, con el comienzo del gobierno militar (1974), se produce un desarrollo de la educación especial, puesto que se realizan estudios sobre esta problemática y se crean acciones que buscan consolidar la educación especial en el país (MINEDUC, 2004), como lo son:

* Elaboración de planes y programas de estudio.
* Creación de los grupos diferenciales en las escuelas básicas (Decreto N° 457/76) y los liceos de educación regular (Decreto N° 1861/79).
* Dotación de las escuelas especiales con un gabinete técnico (Decreto N° 911/77) con el objetivo de apoyar y orientar la labor de los docentes y coordinar la acción de la escuela con los padres y la comunidad.
* Incentivar la creación de nuevas escuelas especiales privadas.
* Perfeccionamiento de profesores sin la especialidad que trabajaban con grupos diferenciales.

Todas estas acciones buscaban trabajar con las NEE, crear nuevas escuelas especiales que brindaran apoyos a esta población para favorecer el proceso escolar de estos niños y capacitar a docentes en función de lograr una mejor educación. Sin embargo, a pesar de todas estas medidas, la educación especial durante la década de los 70 continuaba siendo un subsistema apartado de la educación regular, ya que la integración escolar propiamente tal en nuestro país viene a fortalecerse en la década de los 90, con la reforma educacional y la promulgación del decreto supremo exento 490/90, en el cual se establecen, por primera vez, normas que regulan la integración escolar de alumnos con discapacidad en establecimientos regulares. Este Decreto fue derogado posteriormente por el Decreto Supremo Nº 1 de 1998, excepto su artículo 4º, que señala que es competencia de la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, la aprobación de Proyectos de Integración Educativa, considerando el tipo de discapacidad, la aceptación de la comunidad escolar, la existencia de personal idóneo y recursos materiales necesarios y suficientes.

En el año 2004, el concepto de NEE se define según el Ministerio de Educación como “Aquellos alumnos cuyas Necesidades Educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales” (MINEDUC, 2004).

Actualmente y acorde con lo estipulado por el Ministerio de Educación, se concibe al estudiante que presenta NEE, como aquel que 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 educación.

De acuerdo a lo anterior y como síntesis de la evolución del concepto NEE hoy día se habla de Necesidades Educativas Especiales (NEE) de carácter permanente y transitorio; las primeras, son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad, como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente, y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. Entre éstas encontramos:

* Sordera
* Ceguera
* Discapacidad intelectual severa
* Disfasia severa
* Trastorno del espectro autista
* Discapacidades múltiples

Las segundas, NEE transitorias, son aquellas necesidades especiales que el niño no posee permanentemente a lo largo de su vida, es decir, son necesidades que requieren apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum sólo por un determinado período de su escolarización, a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente. Entre las NEE de este tipo se encuentran:

* Trastorno Específico del Aprendizaje.
* Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).
* Trastorno Déficit Atencional con y sin hiperactividad (TDA) o Trastorno Hipercinético.
* Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

### 2.2 Integración/inclusión

El modelo educativo de integración escolar surge a partir de la necesidad de dar respuesta a la gran diversidad de niños con NEE, con el principal objetivo de hacer efectivo el derecho a la educación, igualdad de oportunidades y no discriminación, favoreciendo y fomentando el respeto a la diversidad. Pretende así, hacerse cargo de los grupos más excluidos de la sociedad integrándolos al contexto educativo regular.

Bajo un marco social que se caracteriza por la recurrente exclusión y no consideración de la población con NEE dentro del contexto escolar regular, se crean nuevas estrategias para integrar a los estudiantes dentro de dicho contexto. Para lograr esto, se crearon proyectos a nivel latinoamericano como el CIDI/ O.E.A “Impulso al Proceso de Integración Educativa de la Población con Discapacidad a los Centros de Educación Inicial y Preescolar” (2003) en el que participaron países como Argentina, Colombia, Chile, Guatemala, Nicaragua, Perú, Uruguay y México. Este proyecto fue presentado por México y el dinero para su financiamiento fue otorgado por la OEA. Las Instituciones ejecutoras fueron:

• El Programa Nacional de Escuelas Prioritarias del Ministerio de Educación de Argentina.

• La Escuela Normal Superior María Auxiliadora con la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

• La División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile.

• El Sistema de Mejoramiento de Recursos Humanos, Ministerio de Educación de Guatemala.

• La Dirección de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública de México.

• La Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación Nicaragua.

• La Dirección de Educación Inicial y Primaria del Ministerio de Educación del Perú.

• El Consejo de Educación Primaria del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay.

El objetivo general del proyecto era implementar un programa de capacitación, en cuanto a estrategias y recursos materiales, audiovisuales, etc. para la integración de los niños preescolares con Necesidades Educativas Especiales en la educación regular. El programa estaba dirigido a profesores de educación regular y especial en los niveles de pre-básica. Los objetivos específicos del proyecto fueron:

• Llevar a cabo en México un Taller de Intercambio Multilateral sobre políticas, estrategias y materiales para la integración educativa de la primera infancia con discapacidad.

• Elaboración e implementación del Programa de Capacitación y materiales anexos para docentes de educación inicial y preescolar.

• Producción y reproducción de material impreso y audiovisual sobre conceptos y estrategias para el óptimo desarrollo y aprendizaje desde el nacimiento hasta los seis años y el papel de la integración educativa en este proceso, para menores con discapacidad.

Este proyecto buscó dar atención a largo plazo a aquella población con discapacidad que hasta la fecha sólo recibía asistencia del área de la rehabilitación o de la salud.

Proyectos como el mencionado anteriormente, dan pie para el surgimiento de un modelo de integración, el cual en sus inicios centra su atención en la educación especial, por lo que será el niño que presenta necesidades educativas especiales el que debe integrarse al sistema educativo regular. Con el tiempo surgieron ciertas problemáticas, referidas principalmente al bajo rendimiento escolar que manifestó la población integrada, debido a que no avanzaban al mismo ritmo que el resto de sus pares. Para dar solución a estos conflictos, comienza a aparecer una mirada más inclusiva de educación, la cual considera que todos los estudiantes poseen necesidades de aprendizaje y no sólo la población con NEE. De este modo, se intenta no resaltar la necesidad especial del niño, entendida ésta como un aspecto deficitario, ya que todos los estudiantes poseen diferencias y necesidades que deben ser consideradas al llevarse a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta nueva mirada, la educación regular ya no está centrada en el niño como el encargado de adecuarse al nuevo contexto en su proceso de integración, sino que ahora es obligación de cada establecimiento educacional realizar las adecuaciones necesarias, ya sea en infraestructura, acomodaciones curriculares, equipo profesional, entre otros aspectos, que le permitan al niño desarrollarse de forma integral en el sistema educativo.

No obstante lo anterior, en la actualidad en nuestro país, la educación inclusiva propiamente tal aún no es un modelo aplicado por el sistema educacional; se considera como la meta a alcanzar para el trabajo pedagógico con estudiantes en escuelas regulares, sin embargo, hasta ahora la mayoría de los establecimientos que trabajan con la educación especial, lo hacen bajo el modelo de integración.

En nuestro país, para cumplir con el desafío de hacer posible el derecho que tienen todos los niños de acceder a una educación de calidad que se adecue a sus características individuales de aprendizaje, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, es que existe una normativa vigente relacionada con la intervención pedagógica que deben recibir estos niños, dentro de la que se encuentran el Decreto Supremo N° 01/98, el cual reglamenta el capítulo II de la Ley Nº 19.284/94 de Integración Social de las personas con discapacidad, así como también el Instructivo n°0191 sobre Proyectos de Integración Escolar y el Decreto exento N°1300 el cual es complementado con el Decreto N° 170 que rige en nuestro país a partir del año 2011. Éste último, fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial, regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas, el perfil de los profesionales competentes que deberán aplicarlas y estipula el tiempo que deberá durar el apoyo a cada uno de los niños que se encuentren integrados.

Es necesario conocer la normativa actual que existe en relación al proceso de integración escolar, ya que bajo esta legislación se rige el quehacer pedagógico en cuanto al apoyo que se debe brindar a los niños con necesidades educativas especiales.

### Normativa educativa chilena vigente en relación a la atención de las NEE

* Decreto N° 01/98 que reglamenta el capítulo II de la ley N°19.284/94 de integración social de las personas con discapacidad.

Este decreto estipula que el sistema educacional nacional debe facilitar las alternativas educativas a aquellos estudiantes que presentan NEE, mediante: establecimientos regulares que cuenten con proyectos de integración y escuelas especiales. La decisión que se tome a la hora de escoger una u otra alternativa, dependerá de las necesidades y capacidades de cada niño.

En Chile, los etablecimientos educacionales regulares que cuentan con Proyecto de Integración deben incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares que permitan y faciliten la plena integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales al entorno educativo; así como una infraestructura adecuada, equipo de profesionales competentes, material adecuado para trabajar, ente otros.

La integración escolar será entendida como el proceso por el cual se educa a niños, niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante el tiempo que lo requieran en establecimientos de educación común, dependiendo del tipo de necesidad que presente (transitoria o permanente). Los apoyos que se brinden pueden comenzar durante el período preescolar y continuar durante la educación básica.

* Decreto 1300

Este decreto establece los planes y programas de estudio para los alumnos con TEL, que asisten a una escuela especial de lenguaje o a escuelas regulares con proyecto de integración. Según lo estipulado, el plan de estudio debe llevarse a cabo en función del currículo nacional propuesto y de la NEE de cada estudiante, para lo que se debe aplicar una evaluación inicial realizada por los profesionales competentes: fonoaudiólogo inscrito en la Secretaría Regional Ministerial de Educación y profesor especialista en Problemas de Lenguaje. Asimismo, plantea las normas y requisitos de ingreso y egreso a la escuela o proyecto respectivamente.

Sobre el ingreso, estipula que los niños deben ser evaluados por el profesional fonoaudiólogo inscrito, utilizando las pruebas aprobadas por el Ministerio de Educación. Se utilizan pruebas específicas que miden comprensión y expresión del lenguaje, tales como: TECAL (versión adaptada por la Universidad de Chile) y Screening Test of SpanishGrammar de A. Toronto-sub prueba comprensiva (adaptada por la Universidad de Chile) para medir la comprensión; y TEPROSIF (versión adaptada por Universidad de Chile) y Screening Test of SpanishGrammar de A. Toronto-sub prueba expresiva para medir expresión del lenguaje. En cuanto al egreso, éste puede darse sólo anualmente, y debe ser consensuado por el equipo técnico, compuesto por el profesor de aula regular, profesor diferencial, fonoaudiólogo y jefe técnico. Los motivos de egreso pueden ser, ya sea la superación del TEL, que debe verse reflejado en el rendimiento escolar del estudiante, o bien, el ingreso a la educación regular, en aquellos niños que cursan pre-kínder. En estos casos, las familias pueden considerar la opción de acceder a una escuela regular que cuente con proyecto de integración, si es que aún el menor no ha superado su NEE.

Además, en el Decreto se estipula que se debe brindar asesoramientos, colaboración y apoyo al docente de aula regular, principalmente en la planificación, desarrollo de actividades y materiales que estimulen el desarrollo del lenguaje en los estudiantes.

El Decreto también posee excepciones de ingreso y a su vez, deja de manifiesto aquellos casos que no debieran ser atendidos por no presentar las condiciones necesarias a las que apunta la intervención pedagógica planteada en el decreto. En este sentido, no podrán recibir apoyos pedagógicos en una escuela de lenguaje y no podrán formar parte de un PIE en problemas de lenguaje, aquellos niños con sordera, parálisis cerebral, autismo, déficit sensorial, discapacidad intelectual, entre otros.

Por otra parte, el Decreto entrega criterios de diagnóstico para el TEL de tipo expresivo y mixto, es decir, el que se presenta tanto en el área expresiva como comprensiva.

* Instructivo 0191 sobre proyectos de integración escolar

Este instructivo pretende brindar orientaciones que deben ser consideradas para la aprobación de los Proyectos de Integración. En base a esto, todo establecimiento educacional debe pasar por cuatro fases durante este proceso; la primera de ellas corresponde a la “*etapa inicial”*, la cual busca informar y sensibilizar a toda la comunidad educativa de tal forma de asegurar su compromiso en la elaboración y posterior implementación del proyecto de integración en el establecimiento; la segunda fase corresponde a la “*asesoría técnica para la elaboración del proyecto”*, la que considera apoyos y orientaciones técnicas dirigidas a todos los actores que componen la unidad educativa; los responsables de llevar a cabo estas asesorías serán los supervisores y equipos multiprofesionales del ministerio de Educación. La tercera fase hace alusión a la “*presentación y aprobación del PIE”;* aquí se estipula que el proyecto debe ser presentado en el Departamento Provincial de Educación respectivo, lugar en donde se efectuará su revisión. Como última fase, se encuentra la “*ejecución, seguimiento y evaluación”,* etapa en la cual, tanto supervisores como equipo multiprofesional tienen como misión asegurar que cada dependencia educativa cumpla con lo estipulado en el convenio, garantizando la calidad de la educación que reciben los alumnos integrados.

Dentro de los requisitos a considerar para la aprobación de un PIE se encuentra, contar con una sala de recursos que posea todos los elementos necesarios para satisfacer los requerimientos de los alumnos integrados. Asimismo, los establecimientos que implementan un PIE de TEL, deben poseer una sala con capacidad de hasta 8 alumnos, de acuerdo al decreto supremo de educación N° 1/98 y al decreto exento N° 1300/02. Además de esto, el aula destinada debe cumplir con las condiciones establecidas para la atención fonoaudiológica, estipuladas en el ordinario 04/194 del 28 de enero del 2004.

Por otra parte, también se determinan ciertas condiciones con las que todo establecimiento debe contar para asegurar la calidad del PIE, dentro de las cuales se encuentran: el considerar la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos, que el PIE sea considerado y forme parte del proyecto educativo institucional con el que cuente cada establecimiento, que se contemple la contratación de profesionales competentes y se lleve a cabo el perfeccionamiento docente que corresponda, entre otros aspectos.

En lo que respecta al trabajo colaborativo entre profesor regular y educador especialista, el instructivo explicita que todo proyecto de integración debe indicar el número de horas asignadas para que esto se lleve a cabo, promoviendo con esto el trabajo consensuado y coordinado entre profesionales.

### 2.3 Proyectos comunales de integración escolar

El artículo 10 del capítulo II del Decreto Supremo n°1/98 declara que los establecimientos educacionales de una misma región o comuna pueden trabajar de manera coordinada en la elaboración y aplicación de un proyecto común.

Los proyectos comunales de integración escolar son considerados de mayor alcance, puesto que abarcan un conjunto de escuelas de una determinada comuna. Estos Proyectos han sido impulsados por las Direcciones Municipales de Educación y resultan ser una alternativa que entrega importantes ventajas desde el punto de vista de las políticas integradoras y sus resultados, por cuanto permiten generar más oportunidades de integración para los niños con discapacidad y aquellos con NEE de cualquier localidad, además de permitir un uso más eficiente de los recursos disponibles, crear redes de apoyo y generar acciones comunes de sensibilización y capacitación docente.

### 2.4 Capacitaciones a docentes regulares para trabajar con las NEE

Todo PIE debe contemplar acciones de perfeccionamiento referidas a las NEE y estrategias de enseñanza para atender a la diversidad de alumnos presentes en el aula común. Éstas deben estar dirigidas prioritariamente a los docentes del establecimiento de educación regular, así como a los profesores y profesionales de apoyo (Artículo 7 Decreto Supremo de Educación N° 1 /98).

En la Región Metropolitana existen comunas que se han encargado de impulsar proyectos de integración escolar a nivel comunal como lo son: Macul, Puente Alto, Ñuñoa, entre otras. En estos casos, cada Corporación Municipal se encarga de llevar a cabo la implementación de planes y programas de mejoramiento a través de cursos de capacitación docente.

1. **Rendimiento escolar**

De acuerdo a la investigación, es relevante dejar claro qué se entiende por rendimiento escolar debido a que es uno de los referentes a tomar en cuenta al describir la situación escolar en la que se encuentran los niños en estudio. El rendimiento académico que presente un estudiante a lo largo de su proceso formativo, es un indicador que permite al docente conocer los aprendizajes obtenidos por el alumno durante el transcurso del año escolar, sus mayores dificultades y sus principales necesidades. Asimismo, supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos propuestos. Cuando un estudiante presenta un rendimiento escolar bajo lo esperado para el nivel que cursa, esto puede deberse a múltiples causas que estén dificultando la comprensión de los contenidos trabajados.

Resulta relevante conocer qué se entiende por “rendimiento escolar”, puesto que la visión que tenga cada docente respecto a este concepto va a determinar su actuar frente a aquellos estudiantes que no respondan de manera asertiva a los requerimientos educativos propuestos por el sistema educativo.

Bajo una perspectiva centrada en el educador, el rendimiento escolar “constituye el resultado final de nuestros esfuerzos como educadores y que presenta la culminación del proceso de enseñanza aprendizaje” (Tartarini, 1972).

Por otra parte, y bajo una visión centrada en el estudiante como responsable único de sus resultados de aprendizaje, el rendimiento se entenderá como: “calificaciones expresadas en puntajes o términos descriptivos que presentan una síntesis de las conductas de los alumnos en el logro de los objetivos plantados en los programas educacionales”. Tesis, Rendimientos Escolar de la Cohorte del Establecimiento Educacional Madre Vicencia, Santiago (1993).

1. **El Lenguaje**

El lenguaje permite comunicar experiencias y aprender unos de otros, puesto que a través de éste, es que se comparte con los demás lo que se aprende y, de esta forma, los seres humanos y las sociedades van construyendo visiones de mundo, las que a su vez han sido conformadas por lo aprendido a través de esta capacidad denominada lenguaje. Cada persona va adquiriendo una visión de mundo, una perspectiva cultural y los modos de significar propios de su cultura (Kenneth Goodman, 1995).

El lenguaje comienza como un medio de comunicación entre individuos pertenecientes a un mismo grupo o comunidad, por lo tanto, el desarrollo del lenguaje es siempre social, pero además, personal, puesto que cada ser humano está dotado para desarrollar lenguaje, incluso se puede aprender más de una lengua si existe la necesidad de hacerlo. Cuando se es bebé, se tiene la necesidad de comunicarse con los otros, y es precisamente esta necesidad, el factor primordial que impulsa el desarrollo del lenguaje; en este proceso la lengua del hogar y del entorno en el cual el niño se desarrolla será la que finalmente se adquiera, aunque luego, de todas maneras el lenguaje de cada persona va a conservar características propias (Kenneth Goodman, 1995).

Este vital tema ha sido ampliamente tratado por lingüistas y teóricos de este ámbito del conocimiento humano. Al respecto, son considerados relevantes los análisis de Ferdinand de Saussure y André Martinet, quienes, con sus “Teoría del signo lingüístico”, el primero; y “La doble articulación del lenguaje” del segundo, aclararon conceptos vitales; a saber, *el lenguaje es una capacidad exclusivamente humana que posee una doble articulación,* la primera forma de articularlo es mediante las mínimas unidades con significado, las cuales reciben el nombre de monemas, y a la vez los monemas se dividen en lexemas y morfemas. Los lexemas son aquellos monemas de base que dan la raíz a la palabra con significado fundamental, por ejemplo en lobo, /lob/ correspondería a la raíz de la palabra, por ende al lexema, mientras que /o/ correspondería al morfema y en este caso de género, lo cual otorga el significado gramatical.

La segunda forma de articulación, es dividir la palabra en fonemas, los cuales no tienen significado por sí solos. En este caso, los fonemas de lobo serían /l /o /b /o/.

Saussure (1945), por su parte, planteó que el lenguaje no podía ser analizado sólo desde el ámbito escrito, por lo que consideró importante elaborar dos conceptos diferentes: La lengua y el habla. La lengua es entendida como el sistema o código compartido con el que los miembros de una sociedad se comunican, entiéndase como el idioma. El habla en cambio, es el modo de usar ese sistema, es decir, lo que se hace al hablar.

El lenguaje como sistema, se compone de símbolos, que en su conjunto forman palabras. Al respecto Saussure determina que el signo lingüístico, se conforma de dos partes, a las que él llama significante y significado, en donde el primero corresponde a una imagen acústica, y el segundo al concepto en sí*.*

Ambos conceptos cobran vital relevancia a la hora de considerar la funcionalidad del lenguaje, ya que si se admite que el sistema de una lengua es la combinación de signos lingüísticos doblemente articulados, tendremos también que admitir que el lenguaje tiene múltiples posibilidades de realizaciones a través del habla de cada individuo, individuo que además está en permanente interrelación con otros miembros de una comunidad.

A los conceptos anteriores, se suma la afirmación que el lenguaje es también simbólico y sistemático, puesto que los seres humanos pueden combinar símbolos (sonidos del habla en la lengua oral y letras en el lenguaje escrito) en palabras que representen sentimientos, ideas, opiniones, etc. Pero lo que realmente significan las palabras que se utilizan, es lo que cada persona individual y socialmente decide que signifiquen, es decir, los símbolos utilizados deben ser aceptados por los otros miembros que componen el entorno social, si lo que se pretende es que el lenguaje sea útil. Sin embargo, las personas y las comunidades necesitan más que símbolos, requieren de sistemas de organización de éstos, lo que se traduce en normas y reglas para su producción y comprensión. Entonces, el lenguaje requiere de símbolos, sistematicidad y un contexto de uso.

La gramática es a lo que se refiere cuando se habla de la sistematicidad del lenguaje, ésta incluye reglas necesarias para la producción de un número casi infinito de expresiones, las que son entendidas por los miembros de una sociedad que hablan la misma lengua. La gramática brinda reglas para combinar las palabras e inflexiones (afijos que indican persona gramatical, el número y el tiempo verbal). Esto es precisamente lo que todo niño aprende previo a ingresar y formar parte del sistema educacional, y no precisamente por imitación, sino que es un conocimiento que se construye sobre la base de interacciones con los demás. Cuando los niños aprenden a hablar y a comprender los enunciados demuestran habilidad para hacer esas inferencias.

### 4.1 Trastornos del lenguaje: TEL

Durante el período de la infancia, cuando los niños aprenden y desarrollan el lenguaje, pueden presentarse diferencias que se caracterizan por la dificultad para adquirir y usar el lenguaje hablado o escrito. Dentro de estas alteraciones se encuentran los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), lo cual hace referencia a una limitación significativa del lenguaje en niños que no presentan un desarrollo esperado para su edad y que no muestran una causa evidente para dicha limitación. Dentro de las características generales que posee un niño con TEL están el presentar un nivel lingüístico inferior a lo esperado para el rango de edad, en donde se ve afectada la competencia lingüística comprensiva o expresiva, o ambas, pero no la comunicativa, es decir, los niños que presentan un TEL poseen una intención comunicativa importante. Por otra parte, el problema es evidente desde las primeras etapas de adquisición del lenguaje. Es importante mencionar que el niño con TEL debe presentar un desarrollo a nivel cognitivo, social, motor, emocional adecuado; no debe existir déficit sensorial de ningún tipo, ni alteraciones cerebrales asociadas.

Los aspectos que están directamente relacionados con el T.E.L. son los siguientes:

* Definición
* Habilidad afectada
* Criterios de diagnóstico
* Factores relacionados
* Características

4.1.1 Definición de Trastorno Específico del Lenguaje

El TEL es una limitación significativa del lenguaje que no es debida a una pérdida auditiva, daño cerebral, déficit cognitivo, déficit motor, factores socioambientales o alteraciones del desarrollo afectivo.

De este modo, se puede observar que una importante característica del TEL es que no se ha definido por lo que es, sino más bien por lo que no es, por lo que corresponde a una definición por exclusión, ya que el trastorno será diagnosticado como tal si y sólo si, el niño que posea características de esta limitación, con un inicio tardío o desviado del lenguaje no presenta trastornos o déficit asociados.

El TEL puede variar tanto en el aspecto del lenguaje que esté afectado (en los sonidos, gramática, vocabulario, uso del lenguaje), como en la habilidad no desarrollada (lenguaje expresivo o lenguaje comprensivo).

4.1.2 Habilidad del lenguaje afectada

En el TEL se distinguen dos tipos: TEL expresivo y TEL mixto.

Los niños con TEL expresivo presentan buen vocabulario receptivo, buena comprensión sintáctica, duración de memoria normal y adecuada discriminación fonológica, pero tienen dificultades con la semántica y sintaxis expresiva, así como con la formulación de secuencias motoras rápidas. Mientras que los niños que presentan TEL mixto tienen afectada tanto la habilidad receptiva, como la expresiva. Se caracterizan porque manifiestan deficiencias en su vocabulario receptivo, comprensión sintáctica y discriminación fonológica, junto con dificultades en la memoria de trabajo. Es decir, el trastorno Mixto del Lenguaje incluye los aspectos propios del trastorno de lenguaje expresivo, además de las dificultades para comprender palabras, frases o tipos específicos de palabras, tales como términos espaciales (Mendoza,E, 2001, pag.41)

Esquema comparativo de las distintas habilidades lingüísticas.

(Mendoza, E, 2001, pag.42)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | TEL Expresivo | TEL Mixto |
| Vocabulario receptivo | Adecuado | Deficiente |
| Comprensión sintáctica | Adecuado | Deficiente |
| Memoria (duración) | Adecuado | Deficiente |
| Discriminación fonológica | Adecuado | Deficiente |
| Sintaxis y semántica expresiva | Deficiente | Deficiente |
| Evocación de palabras | Menos lentitud | Más lentitud |
| Velocidad y eficacia en las respuestas (discurso) | Mayor | Menor |
| Errores gramaticales en habla espontánea | Muchos errores | Pocos errores |
| Omisión de palabras función en habla espontánea | Muchas omisiones | Pocas omisiones |

4.1.3 Criterios para diagnosticar el Trastorno Específico del Lenguaje

Para determinar la consistencia o no de TEL se realiza una evaluación del lenguaje mediante el uso de pruebas estandarizadas; de pruebas para descartar problemas de audición; además el niño no debe presentar episodios recientes de otitis media serosa; no presentar problemas neurológicos; debe existir ausencia de malformaciones en la zona oral (como labio leporino por ejemplo); debe poder realizar praxiasbucolinguofaciales: movimientos de boca, lengua, mandibulares y mejillas de forma correcta.

La evaluación de un posible caso de TEL se centra en el nivel de competencia lingüística que muestra el niño, y la relación entre este nivel y el que correspondería a su edad cronológica.

4.1.4 Factores relacionados con la aparición del Trastorno Específico del Lenguaje

La adquisición del lenguaje en los niños con TEL es retrasada, y ello a pesar de tener una capacidad normal para percibir el lenguaje, un cerebro bien organizado para el aprendizaje y unas estructuras que permitan articular correctamente los distintos sonidos del habla.

El TEL está asociado a problemas multifactoriales, es decir, la combinación de un ambiente familiar poco estructurado que presente deficiencias en los estímulos lingüísticos, ya sea por respuestas negativas a la estimulación lingüística del niño por parte de los adultos (mala estructuración de frases, pobre pronunciación de fonemas), así como antecedentes familiares de retraso del lenguaje.

4.1.5 Características del Trastorno Específico del Lenguaje

A pesar de que los niños con TEL poseen todos los requisitos para adquirir el lenguaje, su aprendizaje presenta dificultades en los distintos niveles de éste.

Con respecto al nivel fonológico, la alteración se produce en los procesos de discriminación auditiva, afectando a los mecanismos que se ocupan de relacionar significado (representación mental o concepto) y el significante (imagen acústica). Utilizan estrategias deficientes para percibir los sonidos, y codifican las palabras en términos de sílabas enteras, sin la conciencia de que el habla puede dividirse en unidades más pequeñas, lo cual los lleva a no percibir la totalidad de los fonemas que componen la palabra.

En el nivel morfosintáctico existen serias limitaciones en la habilidad para percibir, procesar y desarrollar reglas que faciliten las generalizaciones lingüísticas, situación que conduce a un sistema gramatical con errores. Este problema radica en la posibilidad del niño de comprender y elaborar oraciones, presentando en sus estructuraciones carencias de concordancia gramatical, por ejemplo de género, número, o tiempo; omisión de artículos o conectores, y forma de combinar las palabras que entreguen coherencia y cohesión al enunciado.

En el nivel semántico se aprecian limitaciones en cuanto a vocabulario, el cual suele ser reducido, ya que adquieren una menor cantidad de palabras en comparación con niños de su misma edad; poseen dificultades para recuperar las palabras desde su memoria, por lo que en ocasiones se expresan con un vocabulario limitado al entorno en el que se encuentran. Presentan en general, dificultad para categorizar elementos, así como para evocar elementos de categorías.

En el nivel pragmático se detectan problemas en la realización de los actos comunicativos propios, y en la percepción de los actos de los otros, es decir, sus interlocutores.

Las limitaciones en este nivel, dicen relación con el uso que le da el niño al lenguaje, la intención que tiene de establecer una interacción para comunicarse o influir sobre los demás, y los recursos que utiliza o no, durante dicha interacción comunicativa. Por este motivo, puede o no existir contacto visual entre el niño con TEL y el interlocutor; puede que sus respuestas no se adecuen al tópico o presente dificultades para mantenerlo; como también puede no presentar interés en esa interacción.

Es por lo anteriormente expuesto, que resulta necesario detectar este trastorno durante las primeras etapas de adquisición del lenguaje, para poder brindar los apoyos necesarios y adecuados a cada niño. Para lograr esto, es que el trabajo realizado con estos menores recibe una cobertura cada vez mayor, sobre todo en los primeros años de vida, por ende, dentro del contexto preescolar.

### 4.2 Desarrollo del Lenguaje

De acuerdo a la investigación, se considera oportuno incluir el desarrollo adecuado del lenguaje con respecto a la edad, ya que este conocimiento ayuda a determinar en qué etapa evolutiva se encuentra un niño en particular, además de ser una guía para identificar la presencia de un desarrollo más lento o de un patrón desviado. Tomando en consideración la investigación realizada por A.M. Redondo Romero (pediatra), J. Lorente Aled (logopeda) acerca de los trastornos del lenguaje, la estimulación del lenguaje oral; Adoración Juárez Sánchez, Marc Monford y el Adaptado de Wetherby y Prizant (1989) y Bates et al. (1975); se describe a continuación el desarrollo evolutivo normal del lenguaje desde el nacimiento hasta los 6 años.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Edad** | **Características** | |
| *Etapa Pre-Lingüística* | | |
| Del nacimiento a los 8 meses | | - El adulto es quien atribuye una intención comunicativa a las interacciones (interacciones atencionales).  -El niño atiende y responde a los estímulos comunicativos sonriendo, vocalizando, etc.  -Hay conductas indiferenciadas dirigidas a iniciar o continuar la comunicación. Anticipa sucesos y realiza vocalizaciones para llamar la atención.  - A menudo usa sonidos y cadena de sonidos repetitivos.  -Reacciona a ruidos o sonidos repentinos.  -Interrumpe los movimientos en respuesta a un sonido o ruido.  -Trata de ubicar la fuente de un sonido o ruido girando la cabeza.  - Se sobresalta ante sonidos fuertes.  -Se tranquiliza con la voz de la madre. |
| 8 meses- 12 meses | | -Aparecen las asociaciones de la audición con la producción de un sonido.  -Aparición de la comunicación intencional (interacciones codificadas).  -Gesticula, lleva objetos a los adultos para que lo ayuden.  - Comprende al menos una petición verbal.  -Comprende al escuchar la negación “no”.  - Presta atención a su nombre. |
| 12 meses | | -Imitación rudimentaria.  - Habla al escuchar a alguien.  - Aumento de sonidos consonánticos.  -Las palabras acompañan o reemplazan a los gestos para expresar funciones comunicativas que previamente se habían expresado mediante gestos.  -Comprende unas pocas palabras y gestos.  - Se da vuelta al escuchar su nombre. |
| *Etapa lingüística* | | |
| 1 año- 1 año, 6 meses | | -Repite o hace eco de gran parte de las cosas que se le dicen.  -Los sustantivos son los más frecuentes en el lenguaje que usa.  -Puede nombrar objetos sencillos de uso cotidiano.  - Usa una a tres palabras relacionadas (sin nexos).  - Utiliza bisílabos “mamá”, “papá”.  -Empieza a hablar con jerga.  - Progresa rápido.  -Cumple consignas simples.  -Da respuestas simples.  -Comprende algunas frases y muchas palabras que expresan acción. |
| 1 año,6 meses- 2 años | | -Realiza construcciones designativas de dos palabras.  -Los sustantivos componen un 50% del vocabulario.  -Realiza peticiones.  - Es el comienzo de un sistema gramatical primitivo y rudimentario  -Uso del pronombre “yo”.  -Conoce las partes del cuerpo (cabeza, ojos, nariz, boca, manos, pies).  -Manipula objetos.  -Responde a preguntas simples. |
| 2 años- 2 años,6 meses | | -Se incorpora frase nominal.  -Aparecen construcciones de frase verbal.  -Usa sustantivos, verbos y pronombres.  -Utiliza verbo ser y estar.  -Responde a preguntas.  -Puede indicar o mostrar.  -Puede realizar órdenes con secuencia de un elemento. |
| 2 años, 6 meses- 3 años | | -Recita rimas de una o dos frases.  -Usa pronombre yo.  -Da nombres completos.  -Responde órdenes simples de un elemento.  -Entiende algunos verbos. |
| 3 años- 4 años | | -Edad característica por la realización de preguntas.  -Designa colores.  -Enriquece el vocabulario y define palabras sencillas.  -Utiliza negativos y adjetivos.  -Usa plurales.  -Puede decir su propio sexo.  - Articula correctamente /m/, /n/,/p/,/t/,/s/.  - Nombra objetos de uso cotidiano.  -Comprende cuentos e historias.  -Realiza órdenes cada vez más complejas.  -Identifica el uso de las cosas.  - Entiende complemento directo.  -Sigue órdenes de dos elementos. |
| 5 años- 6 años | | -Eliminación de últimos procesos de simplificación fonológica que pudiesen existir.  -Complejidad gramatical cada vez mayor de un lenguaje maduro.  -Puede definir palabras simples.  -Es capaz de contar historias vivenciadas.  - Comprende demostrativos.  -Comprende adverbios de cantidad.  -Puede seguir órdenes de tres elementos. |

A través de los años, se han empleado numerosos términos para referirse a las alteraciones del lenguaje que presentan algunos niños durante la etapa del desarrollo lingüístico. Uno de los primeros utilizados corresponde al de “afasia evolutiva”, el cual hace alusión a aquellos trastornos receptivos presentes en algunos niños. Sin embargo, esta denominación fue descartada, puesto que la afasia se encuentra ligada a problemas lingüísticos que derivan de daños neurológicos, por lo que para muchos autores no reflejaba los problemas de aquellos niños que presentan un desarrollo lingüístico alterado sin la existencia de problemas de carácter neurológico, además de ser un término utilizado bajo las ciencias de la medicina, y no bajo una concepción educativa.

Posteriormente, y bajo una visión educativa, el concepto adoptado fue el de “retraso en el lenguaje” y se habló principalmente de dos tipos:

El primero de ellos corresponde al “retraso primario del lenguaje”, caracterizado por un “desfase de la adquisición de las habilidades lingüísticas de acuerdo a la edad cronológica, sin que existan causas biológicas ni psicológicas que lo expliquen” (Mendoza, E, 2001). Mientras que la segunda denominación corresponde a “retraso secundario del lenguaje”, lo cual involucra otras patologías de tipo neurológico, sicológico, motor, entre otros.

Bajo estas dos clasificaciones, los TEL estarían considerados dentro de los retrasos primarios en el lenguaje. Sin embargo, el término fue descartado debido a que muchos autores e investigadores lo consideraban muy amplio, por lo que nuevamente se dividió en dos nuevos conceptos.

Los conceptos finalmente adoptados fueron: “retraso simple del lenguaje” y “disfasia infantil”. El primero de ellos se aplicó a niños pequeños de hasta 6 años que presentaban un desfase en el aprendizaje del lenguaje, mientras que el segundo, era entendido como “un déficit del lenguaje oral que se manifiesta principalmente a partir de los seis años, bajo la forma de una desorganización del lenguaje en evolución” (Mendoza, E, 2001). A pesar de que ambos conceptos aún continúan siendo ocupados por algunos autores, estos fueron fuertemente criticados debido a que carecían de especificidad, puesto que llamarlo “retraso en el lenguaje” es muy vago, y el concepto de “disfasia” tiene connotaciones propias del ámbito médico y no del ámbito educativo.

En la actualidad, y considerando que el trastorno de lenguaje debe ser abordado desde el ámbito de la educación, y no desde el de la medicina, es importante mencionar la definición de TEL que propone el Ministerio de Educación. Al respecto, se entiende el Trastorno Específico del Lenguaje como una *“limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del Lenguaje, que no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por deprivación socio-afectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes,* como tampoco, por *características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco deben considerarse como indicador de Trastorno Específico del Lenguaje, las dislalias ni el trastorno fonológico”.*

### 4.3 Atención del TEL

Cuando un niño presenta NEE de tipo TEL, puede recibir apoyos específicos en dos tipos de establecimiento educacional: Escuela de Lenguaje y Escuela Regular con Proyecto de Integración.

4.3.1 Escuelas de lenguaje

A mediados de los años 60 en adelante, se inician muchas acciones tendientes a consolidar la educación especial en Chile. Una de ellas, es la creación de carreras en el área de Educación Especial y grupos de investigación en la materia. Fue en esta década además, donde surgen postítulos para formar profesores especialistas, dirigido a maestros normalistas.

Por otro lado, es relevante destacar que en 1966 se abre el postítulo en Audición y Lenguaje en la Universidad de Chile.La especialización de estos profesionales produjo un amplio movimiento nacional que dio como resultado la creación de nuevas escuelas especiales en el área del lenguaje. En los años 70, se produce el mayor desarrollo en educación especial en Chile, derivado de numerosas investigaciones en este campo, lo que promovió la creación de proyectos a nivel de gobierno, dentro de los cuales se encuentra la elaboración de planes y programas específicos y el incentivo para crear nuevas escuelas especializadas para niños con alteraciones del lenguaje oral, lo que permitió el aumento de la cobertura a lo largo del país (Ministerio de Educación, 2004).

Durante la década de los 80 la matrícula en educación especial para niños con alteraciones del lenguaje oral alcanzó a 1.472 alumnos (Ministerio de Educación, 2001). Esta educación se impartía preferentemente en escuelas fiscales, municipales y particulares subvencionadas, distribuidas a lo largo del país. Este período, sin embargo, estuvo marcado por una serie de dificultades como el aislamiento y desvinculación de la escuela especial con respecto a la educación regular, la carencia de especialistas, la falta de competencias y disposición de los docentes de enseñanza básica para integrar a los alumnos, la dificultad de las familias para involucrarse y participar en el proceso educativo de sus hijos y la falta de recursos materiales para dar respuestas educativas de calidad a las necesidades educativas de estos alumnos.

En la actualidad, las escuelas de lenguaje tienen como principal objetivo brindar los apoyos necesarios que requieren aquellos estudiantes que poseen un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), el cual debe ser diagnosticado por un profesional fonoaudiólogo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación para la Evaluación y Diagnóstico o, en su defecto, pueden ser derivados desde algún centro de atención de salud por un médico pediatra, neurólogo, siquiatra o médico familiar. El diagnóstico que brinde el profesional fonoaudiólogo debe ser complementado con una evaluación realizada por el profesor de educación diferencial que esté a cargo del curso quien deberá determinar las Necesidades Educativas Especiales que derivan del TEL.

El decreto de ley que rige en la actualidad para las escuelas de lenguaje es el N°1300, el cual será complementado con el nuevo decreto N°170 que está pronto a entrar en vigencia.

Para que el establecimiento pueda optar a la subvención estatal por cada estudiante, debe cumplir con algunos requisitos, como tener un sostenedor que asuma ante el Estado la responsabilidad de mantener el óptimo funcionamiento del establecimiento, contar con el reconocimiento oficial del Estado, para lo cual la escuela debe ceñirse a los planes y programas otorgados por el Ministerio de Educación o los propios del establecimiento, poseer un equipo de profesionales idóneos, personal administrativo y auxiliar necesarios para el funcionamiento de la escuela, poseer un espacio físico que cumpla con las normas establecidas, poseer inmobiliario, materiales e infraestructura adecuada.

El trabajo que se lleva a cabo en la escuela de lenguaje, se realiza con niños en edad pre escolar entre los 3 y 5 años 11 meses. Los cursos son conformados por grupos de hasta 15 niños en distintos niveles según la edad (medio mayor, primer nivel de transición y segundo nivel de transición).

4.3.2 Escuelas con proyecto de integración

La integración escolar es propuesta en nuestro país como una nueva forma de concebir los procesos educativos; de hacerse cargo de las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir para dar respuesta a las NEE de cada estudiante. Bajo esta perspectiva, surge la Política de Integración Escolar del Ministerio de Educación, la cual toma en consideración el derecho a la educación, a la participación y a la no discriminación que tienen todos los niños/as y jóvenes del país.

Actualmente, los establecimientos educacionales regulares que integran a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales transitorias o permanentes tienen como principal objetivo brindar una educación de calidad, que se adecue a sus características individuales de aprendizaje. Este objetivo se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada (MINEDUC, 1994), permitiéndoles el acceso a una educación junto al resto de los niños/as en las escuelas regulares.

Las condiciones de integración en cada una de las escuelas se basan en opciones, éstas están establecidas por el decreto N° 1/98 y señalan los grados de participación del estudiante en el aula regular y de recursos. Las opciones son las siguientes: opción 1, el estudiante asiste a todas las actividades del curso común y recibe apoyos de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria, es decir dentro o fuera del curso común; opción 2, el estudiante 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; opción 3, los estudiantes asisten una proporción de tiempo al aula común y comparten algunos objetivos del currículum común con todos los alumnos. En la otra porción del tiempo desarrollan un currículum adaptado a sus características y necesidades en el aula de recursos; opción 4, el estudiante asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con sus compañeros los recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento y actividades extraprogramáticas en general. Las opciones que adopte cada establecimiento van a depender de las características de las NEE que poseen los estudiantes que son integrados.

A través de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) se obtiene la subvención de la Educación Especial, además de los recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados que brindan los apoyos a los estudiantes integrados, la adquisición de material didáctico específico, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral, en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media.

Existen variadas alternativas para elaborar proyectos de integración escolar, dentro de las cuales se encuentran: a) los PIE que han nacido por iniciativa de los propios establecimientos regulares; b) aquellos que son el resultado del acuerdo y colaboración entre escuelas especiales y establecimientos de educación básica y c) los proyectos comunales de integración. Esta última modalidad es la más utilizada en la actualidad, puesto que son proyectos de mayor alcance, que permiten generar mayores oportunidades de integración para los niños con NEE que pertenecen a una misma comuna o localidad, además de brindar un uso más eficiente de los recursos disponibles para dar respuesta a los requerimientos educativos que posee cada uno de los estudiantes integrados.

En cuanto al ingreso, todo estudiante debe participar de una evaluación diagnóstica, la cual es realizada por un equipo de profesionales competentes (fonoaudiólogo, profesor de educación diferencial, médico pediatra, neurólogo o médico familiar). Esta evaluación debe ser integral y aportar información que sea relevante sobre los apoyos y ayudas que requiera el estudiante para su aprendizaje. Por otro lado, en lo que refiere al egreso, éste debe ser consensuado por el equipo de profesionales que forman parte del PIE, quienes deben hacer egresar a estudiantes anualmente, considerando los siguientes criterios: superación del TEL, el cual deberá verse reflejado en su rendimiento escolar; y la cantidad de años transcurridos desde el ingreso, el estudiante no puede superar los dos años formando parte del PIE.

### 4.5 Intervención pedagógica: Superación del TEL

Bajo un enfoque constructivista, la intervención pedagógica que se realiza considera un modelo pedagógico interactivo de enseñanza del lenguaje. Esta nueva pedagogía es contraria a la enseñanza pasivo-reproductiva, porque en lugar de un alumno pasivo, se entiende como un sistema que involucra al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el profesor es un facilitador que coordina o guía el camino. Lo demás es tarea del alumno. En este sentido, el educador es consciente de las dificultades y necesidades particulares que presenta cada uno de sus estudiantes, y su actuar estará en función del desarrollo de los aprendizajes potenciales de ellos. Bajo este modelo, la intervención se inicia con un proceso de evaluación de las habilidades lingüísticas de cada niño. En base a estos resultados, se determinan los métodos de intervención a utilizar y los contenidos a trabajar.

Los autores Adoración Juárez Sánchez y Marc Monford (2002), proponen que todo educador debe considerar tres aspectos a la hora de impulsar el desarrollo de los aprendizajes. El primero de ellos consiste en captar la atención y el interés de los niños mediante un tema que permita instancias comunicativas y de uso del lenguaje; es de suma importancia que el educador comprenda que el lenguaje utilizado por él dentro del aula debe ser generador principal de cualquier interacción en clase.

El segundo corresponde al registro del nivel educativo, el cual hace alusión a la percepción que poseen los niños sobre cualquiera de los contenidos que se pretenda trabajar, es decir, el educador debe considerar las ideas y conocimientos previos que tengan relación con el tema de estudio. Las producciones realizadas por los niños, brindan un panorama global acerca de las cuatro dimensiones del lenguaje, por lo que el educador debe tomar atención al léxico utilizado (semántica), las estructuras sintácticas, la longitud de los enunciados (morfosintaxis), la pronunciación (fonética fonológica), y los usos que han hecho los estudiantes del lenguaje durante estas situaciones (pragmática). Para lograr esto, el educador debe propiciar situaciones de aprendizaje en contextos naturales y de manipulación libre por parte de los niños.

Con la información obtenida en el segundo registro mencionado anteriormente, el educador es capaz de acceder al *“registro a nivel potencial”,* que corresponde al tercer aspecto; en éste el docente logra diferenciar los aprendizajes reales de los potenciales presentes en cada niño, y en base a esto delimitar los contenidos a trabajar buscando desarrollar de manera integral el lenguaje.

Por otra parte, el lenguaje se enseña tomando en consideración que la función precede a la forma, es decir, para los niños será fácil aprender el lenguaje si éste satisface una necesidad funcional experimentada por el menor. Por lo tanto, los niños serán capaces de entender en qué consiste el lenguaje en la medida en que lo empleen para satisfacer sus necesidades funcionales. Considerando esto, el docente debe procurar que el lenguaje utilizado en la sala de clases sea real, cercano y funcional. También debe permitir el ensayo y error por parte de los niños, ya que en la medida en que éstos empiezan a generar sus propias reglas e hipótesis se sentirán libres de experimentar y aprender sin temor a equivocarse, ya que bajo este enfoque, las invenciones y errores son considerados como indicadores de crecimiento en cuanto a los procesos lingüísticos. Si el trabajo realizado considera estos aspectos, los niños no debiesen encontrar dificultades a la hora de dominar las formas lingüísticas que les resulten necesarias(Kenneth Goodman, 1995).

Otro aspecto a considerar por parte de los docentes, es que el lenguaje se aprende “del todo a la parte”. Cuando se es bebé y se comienzan a articular las primeras palabras, cada una de estas expresiones significa en realidad un enunciado completo. Los niños no aprenden el lenguaje fragmentado en pequeñas partes, sino que aprenden la globalidad de éste, “la totalidad es siempre más que la suma de las partes y el valor de cada parte solo puede aprenderse dentro del enunciado total en un evento de habla verdadero”(Kenneth Goodman,1995). En base a esto, los docentes que trabajan con el enfoque de aprendizaje de abajo hacia arriba o de la parte al todo, enseñan el lenguaje fragmentándolo. De esta forma, no estarían generando aprendizajes reales en sus estudiantes, ya que, el todo no se compone de unidades menores y por lo mismo no basta con aprender las partes para aprender el todo, debido a que esto sólo dificulta el aprendizaje puesto que lo convierte en artificial, sin sentido, aburrido y poco interesante; no es relevante, no le pertenece al estudiante, está fuera de contexto, no posee valor social y es impuesto por otro. Es por este motivo que el docente debe buscar que el aprendizaje del lenguaje sea fácil, y para esto, debe ayudar al estudiante a que aprenda yendo del todo a la parte.

Bajo este enfoque integral de aprendizaje, este autor sugiere que el lenguaje debe ser significativo y relevante para el estudiante, y debe tener un propósito. Cada estudiante posee un lenguaje propio y el educador debe respetar y considerar este factor. El educador integral tampoco debe olvidar que el lenguaje se aprende en contextos reales de interacción con otros y que la enseñanza de éste debe considerar el nivel de desarrollo lingüístico con el cual los niños llegan a la escuela, asimismo se deben tomar en consideración las experiencias previas que traen consigo cada uno de ellos.

Desde un enfoque naturalista, el aprendizaje del lenguaje surge en contextos reales de habla o ambientes naturales, es decir se realza el habla en contextos lingüísticos naturales. En este sentido, las influencias pragmáticas contribuyen y guían los objetivos de la intervención centrándose en el éxito comunicativo en lugar de la respuesta correcta.

Como una técnica para la enseñanza del lenguaje que proviene del enfoque naturalista, Elvira Mendoza, (2001), plantea que se trata de las interacciones entre un adulto y un niño que surgen en situaciones no estructuradas, naturalmente y que son aprovechadas por el adulto para transmitir nueva información o para brindar al menor, práctica en el desarrollo de una destreza comunicativa. Se busca generar una serie de situaciones seleccionadas cuidadosamente en función del objetivo que se quiera alcanzar. En definitiva, esta técnica sugiere que en un comienzo es el niño quien propone la situación comunicativa según sus puntos de interés pero posteriormente es el adulto quien irá brindando sistematicidad y estructura a la situación, hasta llegar a organizar el tema objeto de la enseñanza o intervención.

Para tener mayor claridad de la técnica descrita anteriormente, a continuación se entregan características de los principales tipos de situaciones que operan en la enseñanza incidental del lenguaje. (Elvira Mendoza, 2001, p.311).

|  |  |
| --- | --- |
| Tipo de situación | Características |
| Comentarios de situaciones | -Se insta a hacer comentarios sobre acontecimientos diarios.  -Se busca la descripción detallada de éstos. |
| Historias | -Tienen una estructura que incluye introducción, desarrollo y final.  -Intervienen personajes concretos y cercanos. |
| Juego manipulativo | -Requiere exploración y manipulación de objetos.  -Induce al uso funcional de objetos, por ejemplo utilizar una caña de pescar para pescar peces en una pecera. |
| Juego intencional | -Puede implicar la reconstrucción de acontecimientos familiares.  -Puede incluir a personajes de ficción en situaciones imaginarias.  -Ideal para desarrollar juegos imaginarios. |
| Juego reglado | -Contiene reglas concretas sobre su desarrollo, como por ejemplo, los turnos de participación.  -La participación siempre es cíclica. |
| Conversación | -Se organiza alrededor de temas específicos, cercanos y relevantes.  -Incluye intercambios de turnos.  -Los temas y los turnos se pueden negociar entre los participantes. |

La teoría social considera a los niños como interlocutores y participantes activos en el aprendizaje del lenguaje. Bajo esta mirada, el adulto también posee participación directa y activa en este proceso, ya que es el principal interlocutor dispuesto a negociar con el niño. Es por esto, que la teoría habla de procedimientos de intervención en el medio o procedimientos interactivos, se reconoce la figura del adulto como el mediador, encargado de acercar los conocimientos al menor, además se reconoce la importancia de que el niño explore su entorno y se habla de las oportunidades que el niño tiene para aprender el lenguaje en base a modelos adultos o de sus pares. De esta forma, la teoría se centra en cómo enseñar y no en qué enseñar.

La noción de “zona de desarrollo próximo” es una de las principales contribuciones de esta teoría, puesto que se argumenta que es posible que dos niños con el mismo nivel evolutivo real, ante situaciones problemáticas que impliquen tareas que lo superen, puedan realizar las mismas con la guía de un maestro, pero que los resultados varían en cada caso. Ambos niños poseen distintos niveles de edad mental. Surge entonces el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1988, p.133).

Los enfoques sociales por tanto, consideran la mediación del adulto en el proceso educativo del estudiante como un pilar fundamental. Además, brindan importancia a las actividades y eventos rutinarios en el desarrollo del lenguaje y proponen que su enseñanza se lleve a cabo, en contextos de habla cotidianos bajo la guía y continua colaboración del adulto. (Vygotsky, 1962).

Para el trabajo basado en este enfoque se siguen los procedimientos interactivos que buscan facilitar el desarrollo de la comunicación social, y buscan proporcionar modelos lingüísticos mediante las interacciones con adultos, se enfatiza el uso funcional del lenguaje en las interacciones en contextos naturales y se estimula al niño para que inicie la interacción.

# Capítulo III

*Marco Metodológico*

# Marco metodológico

## Tipo de investigación

El presente estudio se desarrolló adscribiéndose al enfoque cualitativo de investigación, el que según los autores Wolf y Tymitz (en Martínez, 1996) señalan que es un modelo que busca “comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así cómo existen, y se presentan en sí mismas”. Y es también expresado como “un modelo que está orientado a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandin Esteban, 2003). Bajo este enfoque, los individuos no pueden ser estudiados como realidades aisladas, sino que requieren ser comprendidos en un contexto real de interacción y conexión con la vida cultural y social (Martínez, M; 1989).

La investigación cualitativa permite indagar sobre una realidad particular, que convive con una multiplicidad de factores contextuales, lo que permite realizar “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables” (Pérez Serrano, 1994; p.46), y a su vez nos permite recoger e incorporar en el estudio las expresiones verbales que emiten los participantes, es decir, exactamente “lo que los participantes dicen”. De este modo, conocer las experiencias y perspectivas personales de los participantes, no consideradas como verdades absolutas sino como una representación que depende del contexto, que en este caso, corresponde a las tres unidades educativas en estudio, las cuales forman parte de un entorno que es habitual o natural para ellos, ya que dentro del establecimiento educacional, o bien trabajan, o estudian.

Es por lo anteriormente expuesto, que la investigación pretende lograr una comprensión en profundidad de la situación escolar actual de los estudiantes egresados del proyecto de integración en problemas de lenguaje y, para esto, resulta fundamental considerar el discurso de los sujetos implicados y sus acciones a la hora de la interpretación y el análisis de la información.

## Carácter de la investigación

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, la investigación es de carácter descriptivo e interpretativo. Descriptivo, puesto que pretende caracterizar lo más exactamente posible la situación académica actual que sostienen estos estudiantes y para esto, la investigación debe expresar “lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender” (Martínez, M 1996). También se considera interpretativo puesto que se intenta comprender el fenómeno en estudio mediante la interpretación de la experiencia humana.

La investigación busca dar cuenta y caracterizar el fenómeno de estudio, es decir, poner de manifiesto aquellos puntos de vista, sentimientos, relaciones y percepciones explícitas e implícitas que tienen, tanto estudiantes egresados, como docentes básicos en relación a la situación académica actual que enfrentan los participantes en estudio.

Resulta importante manifestar que la estructura del diseño de investigación es dinámica, flexible e integradora, ya que a partir de la revisión teórica y de la posterior recogida de información podrían darse variaciones en las etapas de la investigación a fin de alcanzar un mayor entendimiento del fenómeno en estudio.

Por otra parte, la investigación no busca ser experimental, ya que lo que se pretende es conocer y comprender cómo “conviven y se relacionan ciertas condiciones en campos de estudios determinados” (Pérez Serrano, 1994), por lo cual no intenta manipular variables o generalizar conocimientos.

## Diseño de la investigación

La presente investigación se inscribe dentro de la metodología cualitativa, y a pesar de que no corresponde por completo a un estudio etnográfico, sí posee características que lo hacen tener carácter de etnográfico. Una de ellas corresponde a las fases de diseño de la investigación. Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), cuatro son las fases que integran el proceso de investigación etnográfica y las cuales guiaron el presente estudio:

* **Primera fase:** corresponde al período previo al trabajo de campo. Es en esta fase donde se determinan los fines de la investigación, los marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para su estudio.
* **Segunda fase:** corresponde al acceso de los investigadores al campo, la selección de informantes y fuentes de datos, así como decisiones en torno a los instrumentos de recogida de información a utilizar.
* **Tercera fase:** se remite al trabajo de campo propiamente tal.
* **Cuarta fase:** se centra en la interpretación y análisis intensivo de la información.

Otro aspecto a considerar, es que la investigación se enfoca en las percepciones, creencias, experiencias y valoraciones de los estudiantes egresados del Proyecto de Integración en TEL y de sus profesores de educación General Básica. Busca además, dar cuenta y caracterizar lo más fielmente posible de la situación escolar actual que viven dichos estudiantes.

## Acceso al campo

Para seleccionar los establecimientos educacionales que participaron en el estudio, se consideraron los siguientes requisitos:

* Que dentro del establecimiento se impartiera Educación Básica completa.
* Que pertenezca a una corporación municipal con Proyecto de Integración escolar comunal.
* Que cuente con un Proyecto de Integración escolar en Trastornos de Lenguaje con a lo menos 5 años de funcionamiento.
* Que las educadoras diferenciales lleven un mínimo de dos años trabajando en el establecimiento.

Se seleccionaron tres establecimientos escolares pertenecientes a una comuna de la Región Metropolitana, específicamente Puente Alto. Los establecimientos que participaron fueron:

1. Escuela Consolidada.
2. Colegio Maipo
3. Establecimiento Educacional República de Grecia.

El primer acercamiento consistió en establecer contacto con la coordinadora de los Proyectos de Integración escolar a nivel comunal de Puente Alto y fijar una entrevista para contar con los permisos correspondientes y poder asistir a cada establecimiento. Durante la entrevista, se entregó una carta formal para ser presentada en cada colegio, en la cual se presentan los objetivos que guían la investigación y los principios éticos.

Una vez dados los permisos, se contacta a cada director de las distintas unidades educativas en estudio para coordinar una entrevista, en la que se presenta la solicitud formal de permiso, que ha sido aprobada por la coordinadora de los Proyectos de Integración para llevar a cabo la investigación. Se obtienen los permisos por parte de cada director para ingresar a los colegios y tener acceso a la información de los estudiantes, se establecen los horarios para la aplicación de los instrumentos de recogida de información y se acuerda dar a conocer los resultados de la investigación.

## Fuentes de información

Dentro de cada establecimiento fue necesario seleccionar a dos docentes de Educación General Básica. Los requisitos para su selección fueron:

* Tener a cargo un curso de nivel básico.
* Tener a cargo estudiantes egresados del Proyecto de Integración escolar en Trastornos del Lenguaje.
* Estar a cargo del grupo curso durante mínimo dos años.

En cuanto a los estudiantes, los criterios de selección fueron los siguientes:

* Ser estudiante de enseñanza básica.
* Haber formado parte del proyecto de integración en problemas de lenguaje por dos años.
* Haber egresado del proyecto de integración en problemas de lenguaje durante los años 2009 y 2010.
* No pertenecer actualmente a un proyecto de integración escolar en el área de lenguaje.

## Aspectos éticos

Para proteger la confidencialidad de la información entregada por los participantes, sus nombres y otros datos, no serán expuestos o dados a conocer en esta investigación.

Descripción de los informantes seleccionados:

**Docentes**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Docente | Género | Rango etario | Título profesional | Años en el establecimiento | Cargo |
| D1 | Femenino | Entre 25 y 55 años | Profesora General Básica | 4 años | Docente de educación básica |
| D2 | Femenino | Entre 25 y 55 años | Profesora General Básica | 10 años | Docente de educación básica |
| D3 | Femenino | Entre 25 y 55 años | Profesora General Básica | 8 años | Docente de educación básica |
| D4 | Femenino | Entre 25 y 55 años | Licenciatura y pedagogía en Educación Básica | 3 años | Docente de educación básica |
| D5 | Femenino | Entre 25 y 55 años | Profesora General Básica | 14 años | Docente de educación básica |
| D6 | Femenino | Entre 25 y 55 años | Profesora General Básica | 13 años | Docente de educación básica |

**Estudiantes**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Estudiante | Género | Edad | Curso | Año de egreso |
| E1 | Femenino | 9 años | 3° Básico | 2010 |
| E2 | Femenino | 9 años | 3° Básico | 2009 |
| E3 | Femenino | 8 años | 3° Básico | 2009 |
| E4 | Masculino | 10 años | 3° Básico | 2009 |
| E5 | Masculino | 8 años | 3° Básico | 2009 |
| E6 | Femenino | 8 años | 3° Básico | 2009 |
| E7 | Femenino | 7 años | 2° Básico | 2010 |
| E8 | Masculino | 7 años | 2° Básico | 2010 |
| E9 | Femenino | 7 años | 2° Básico | 2010 |
| E10 | Masculino | 8 años | 2° Básico | 2010 |
| E11 | Masculino | 8 años | 2° Básico | 2010 |
| E12 | Masculino | 8 años | 2° Básico | 2010 |
| E13 | Masculino | 7 años | 2° Básico | 2009 |
| E14 | Femenino | 8 años | 2° Básico | 2010 |
| E15 | Femenino | 7 años | 2° Básico | 2010 |
| E16 | Masculino | 8 años | 2° Básico | 2010 |
| E17 | Masculino | 8 años | 2° Básico | 2010 |
| E18 | Masculino | 9 años | 2° Básico | 2010 |
| E19 | Masculino | 7 años | 2° Básico | 2010 |
| E20 | Masculino | 7 años | 2° Básico | 2010 |
| E21 | Femenino | 8 años | 2° Básico | 2009 |
| E22 | Femenino | 7 años | 1° Básico | 2010 |
| E23 | Femenino | 10 años | 4° Básico | 2010 |
| E24 | Femenino | 10 años | 4° Básico | 2009 |
| E25 | Masculino | 8 años | 4° Básico | 2009 |
| E26 | Femenino | 9 años | 4° Básico | 2009 |
| E27 | Femenino | 9 años | 4° Básico | 2009 |
| E28 | Masculino | 9 años | 4° Básico | 2009 |

Contexto de las Unidades Educativas en estudio

Los tres centros educativos fueron escogidos por ser apreciados por la Corporación Municipal de Puente Alto como “accesibles”, en cuanto son escuelas que buscan constantemente el mejoramiento, la retroalimentación y superación en lo que respecta a formación, capacitación y nuevas formas de trabajo que favorezcan los aprendizajes en sus estudiantes.

Cada uno de los establecimientos en estudio imparte educación mixta desde los niveles pre-básicos y básicos, además educan a niños y niñas que provienen de familias con un nivel socio-económico medio, medio- bajo y bajo. Actualmente cada colegio es de dependencia Municipal.

El Proyecto de Integración escolar de cada establecimiento se compone de los siguientes especialistas: fonoaudióloga, educadora diferencial especialista en trastornos del lenguaje, especialistas en problemas de aprendizaje y psicóloga.

Particularmente en la comuna de Puente Alto, la Corporación Municipal de Educación se encarga de realizar capacitaciones dirigidas tanto a profesores regulares como a educadores diferenciales. Estas capacitaciones buscan informar sobre las estrategias de enseñanza necesarias a la hora de brindar apoyos a los estudiantes que presentan alguna NEE y sensibilizar al profesorado regular en relación a la educación especial y la importancia del trabajo colaborativo, comprometido, individualizado y flexible que debe llevar a cabo todo profesional que trabaje con estos niños.

Dentro de las temáticas que la Corporación ha abordado se encuentran:

* Medios de acceso al currículum
* Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula
* Servicios de apoyo especializados
* Flexibilización curricular, entre otros

La corporación se encarga además de gestionar los días, horarios y organismos encargados de llevar a cabo los cursos de capacitación.

## Instrumentos de recogida de información

La información se obtuvo a través de diversas técnicas de recogida de datos que permiten dar cuenta lo más fielmente posible de la realidad en estudio.

La primera técnica corresponde a la encuesta, utilizada como un primer acercamiento al campo, que brinda una visión general de aquellos aspectos que deben ser abordados en profundidad posteriormente en la entrevista. Este instrumento está conformado por una serie de preguntas cerradas con respuestas de opción múltiple y fue aplicada a docentes regulares y a alumnos egresados del proyecto de integración escolar en problemas de lenguaje.

Como segundo instrumento utilizado, se encuentra la entrevista semi- estructurada que es definida por Restrepo (2010) como “un diálogo formal orientado por un problema de investigación”; este instrumento es seleccionado por desarrollarse a través de preguntas abiertas en donde los entrevistados exponen sus puntos de vista, además de poseer una mayor flexibilidad a la hora de su aplicación, principalmente en los siguientes aspectos:

- El orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador.

- Se permite pedir aclaraciones al entrevistado frente a dudas.

- Se permite profundizar en algunas temáticas si es necesario y establecer un estilo propio y personal de conversación.

En este caso, para elaborar la entrevista semi-estructurada se considera como guía para la formulación de las preguntas, el profundizar en cuanto al trabajo que realiza el docente regular al interior de la sala de clases con aquellos estudiantes que han sido egresados del PIE de lenguaje. Considerando esto, surgen los temas a abordar y se elabora un «guión», que recoge estos temas y las preguntas que buscan dar respuesta al objetivo anteriormente señalado. Cada tema es planteado en forma de conversación. Se permite flexibilidad en las preguntas, es decir, explicar su significado, pedir a las entrevistadas aclaraciones cuando no se entienda algún punto y desarrollar a cabalidad algún tema surgido luego de las encuestas y que no haya sido considerado previamente.

La entrevista semi- estructurada fue aplicada a docentes regulares que trabajan con estudiantes egresados del PIE durante los dos últimos años (2009-2010).

Finalmente, se realizó un análisis documental que consideró: el libro de clases, informe cualitativo del niño (en el caso que existiese), trabajos, actividades y cuadernos de cada estudiante egresado del proyecto de integración en problemas de lenguaje, con el fin de obtener un panorama general de la situación académica actual que vive el estudiante egresado.

Las encuestas utilizadas en la presente investigación se sometieron a un proceso de validación con el fin de asegurar confiabilidad y validez. Para lograr esto, las encuestas que se aplicaron tanto a profesores regulares como a estudiantes egresados fueron revisadas en una primera instancia por un experto en la materia, que en este caso corresponde a una docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de la carrera de Educación Diferencial, especialidad Audición y Lenguaje. Posteriormente, el instrumento se aplicó a una docente regular que trabaja con estudiantes egresados de un PIE en la comuna de Puente Alto (ver guión de validación Anexo 5).

A continuación se detalla la aplicación de cada instrumento:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Docente | Cargo | Instrumento aplicado |
| D1 | Docente de educación básica. | * Encuesta * Entrevista semi- estructurada |
| D2 | Docente de educación básica. | * Encuesta * Entrevista semi- estructurada |
| D3 | Docente de educación básica. | * Encuesta * Entrevista semi- estructurada |
| D4 | Docente de educación básica. | * Encuesta * Entrevista semi- estructurada |
| D5 | Docente de educación básica. | * Encuesta * Entrevista semi- estructurada |
| D6 | Docente de educación básica. | * Encuesta * Entrevista semi- estructurada |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Estudiante | Curso | Instrumento aplicado |
| E1 | 3° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E2 | 3° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E3 | 3° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E4 | 3° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E5 | 3° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E6 | 3° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E7 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E8 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E9 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E10 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E11 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E12 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E13 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E14 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E15 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E16 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E17 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E18 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E19 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E20 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E21 | 2° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E22 | 1° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E23 | 4° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E24 | 4° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E25 | 4° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E26 | 4° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E27 | 4° Básico | * Encuesta * Análisis documental |
| E28 | 4° Básico | * Encuesta * Análisis documental |

## Técnicas de análisis de la información

La técnica de análisis que será utilizada en la presente investigación corresponde al *análisis cualitativo de contenido,* que es conocida como una técnica que tiene la particularidad de dar sentido a la información obtenida mediante el análisis y la interpretación. Según el autor Mayring. P (2000) “El análisis cualitativo de contenido se define como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modos paso a paso, sin cuantificación de por medio”. Será la definición que ha sido expuesta, la que sustente la presente investigación puesto que pone de manifiesto el objetivo interpretativo del análisis de contenido.

En esta técnica, el análisis se conforma en tres etapas (Bardin 1996), que son señaladas a continuación:

Preanálisis, esta primera etapa implica colectar los documentos o corpus de contenido y establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado.

Los documentos utilizados en la etapa de preanálisis fueron: transcripciones de entrevistas realizadas a seis docentes regulares, encuestas aplicadas a profesores regulares y estudiantes egresados y el análisis documental construido a partir del libro de clases, informe cualitativo del niño (en el caso que existiese), trabajos, actividades y cuadernos de cada estudiante egresado. Durante esta etapa se persiguió establecer criterios de selección de contenido pertinentes y relacionados con los elementos en estudio, para esto, el corpus busca brindar información precisa y relevante sobre cada categoría analizada.

Codificación, consiste en la fragmentación del texto (datos brutos) en datos útiles para organizar y clasificarlos agrupándolos según sus similitudes. En otras palabras, según Briones (1988), en esta etapa se persigue seleccionar la unidad de contenido significativo dentro del documento que servirá para extraer resultados en la investigación.

Categorización, En esta etapa se seleccionaron las unidades de análisis, separando el contenido útil, de modo tal de agrupar todo aquel que parezca guardar relación, la suficiente como para ser considerada similar, mientras que otros conjuntos de datos conforman otros grupos (Morris, 1994). De esta forma surgen las categorías y se espera que representen nuevas formas de entender la información recogida. Esta etapa tiene como finalidad dar orden y filtrar la información a utilizar como una forma de orientar el posterior análisis intra e inter sujeto.

Finalmente, el análisis de las etapas se llevó a cabo de forma individual (intrasujeto) lo que permitió establecer similitudes y recurrencias en la información entregada por cada informante en relación a las categorías de análisis. Para esto, la información se complementa y avala utilizando citas textuales de cada informante. Posteriormente se concluye en base a la comparación a nivel grupal (intersujeto), lo que permite establecer recurrencias y diferencias en relación a las categorías de análisis.

# Capítulo IV

*Resultados y análisis*

# Resultados y Análisis

Para dar cuenta del análisis es necesario, en primer lugar, conocer las categorías de la investigación. A continuación se presenta una tabla donde se señalan los ámbitos estudiados en relación con cada objetivo específico. A su vez, cada ámbito se subdivide en categorías de análisis.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Objetivo específico | Ámbitos | Categoría |
| Describir el rendimiento escolar que tienen los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años. | A. Situación escolar | Participación de los estudiantes egresados en el trabajo de aula.  *Entenderemos por esto: La acción de involucrarse e intervenir en actividades que se trabajan en sala de clases.* |
| Disposición al aprendizaje.  *Entenderemos por esto: La actitud y el compromiso que manifiesta el estudiante en su proceso de aprendizaje.* |
| Interacción estudiante-pares.  *Entenderemos por esto: La forma de relacionarse y los lazos construidos entre los estudiantes en estudio y sus pares.* |
| Interacción estudiante-profesora.  *Entenderemos por esto: La forma de relacionarse y los lazos construidos entre los estudiantes en estudio y la docente a cargo.* |
| Caracterizar la percepción del equipo de profesores regulares, en relación al apoyo que deben recibir los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años. | B. Percepción profesoras regulares en relación a los apoyos que deben recibir los estudiantes. | Concepto sobre integración.  *Entenderemos por esto: el programa escolar que pretende brindar apoyos a estudiantes con NEE dentro de la educación regular.* |
| Expectativas hacia estudiantes egresados.  *Entenderemos por esto: la idea, creencia, esperanza o posibilidad, que tiene cada educadora en relación a que sus estudiantes cumplan o no un propósito.* |
| Adecuaciones curriculares  *Entenderemos por esto: las acomodaciones pedagógicas empleadas por las docentes en evaluaciones y apoyos.* |
| Consideración de las características individuales de cada estudiante.  *Entenderemos por esto: El conocimiento que tiene cada educadora regular en relación a los requerimientos educativos de cada estudiante.* |
| Describir las estrategias pedagógicas que utiliza el docente regular con los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años. | C. Influencias de las estrategias pedagógicas en el rendimiento escolar. | Estrategias metodológicas.  *Entenderemos por esto: Todas las acciones pedagógicas empleadas por las docentes que tengan como finalidad acercar los conocimientos de las diversas asignaturas.* |
| Trabajo colaborativo entre docente regular y educador diferencial.  *Entenderemos por esto: La relación profesional y la forma de trabajo que existe entre ambos profesionales.* |

## Resultados y análisis

Se organizan los resultados para cada uno de los agentes en estudio: equipo de docentes regulares y estudiantes egresados de los proyectos de integración escolar en problemas de lenguaje.

Los instrumentos utilizados para la descripción y análisis de cada categoría son: Encuestas a docentes regulares y a estudiantes egresados; entrevista semi-estructurada a docentes regulares, y análisis documental, en el cual se consideran cuadernos, calificaciones y hoja de vida de cada estudiante.

### Ámbito A: Situación escolar

Categoría A.1: Participación de los estudiantes egresados en el trabajo en aula.

(Se refiere al grado de participación de los estudiantes en el trabajo que se realiza al interior de la sala de clases, es decir, la acción de involucrarse e intervenir en actividades que se trabajan durante la jornada escolar).

De acuerdo con los datos obtenidos, la mayoría de los niños pertenecientes a los niveles de 2°, 3° y 4° básico, manifiesta que participa de manera activa en la sala. Muestran preferencia por aquellas asignaturas donde se realizan actividades diferentes a las rutinarias, que les resultan más novedosas y entretenidas. También señalan agrado por los trabajos grupales, para aprender con sus compañeros conversando y compartiendo.

De acuerdo con lo que plantean las profesionales entrevistadas de los niveles 2°y 3° básico, los estudiantes presentan un nivel de participación adecuado, ya que exponen, dan su opinión, manifiestan sus dudas o inquietudes en relación a los temas que son propuestos y se integran en el trabajo que se realiza en sala de clases respondiendo a preguntas formuladas y trabajando en actividades grupales e individuales, lo cual se manifiesta en las siguientes afirmaciones: *“Los estudiantes N°9, N°10 , N°12 participan y se integran a todas las actividades que se trabajan a lo largo de la jornada escolar, además son niños que se muestran participativos, responden cuando hago preguntas y se ofrecen muy seguido para participar de las actividades que les doy”; “La EN°3 es una niña que le gusta destacarse, le gusta demostrar que sabe mucho, entonces cuando pido que alguien salga a leer ella es la primera en ofrecerse y hacerlo sin ningún temor, lo hace excelente, tiene una participación activa, muestra interés y tiene excelentes notas”*. Sin embargo, según lo que señalan las profesoras, existen dos casos, uno en 2° y el otro en 3° básico, en los que no existe participación activa. En el caso de la estudiante de 2°, se atribuye esta situación a su personalidad tímida y retraída, lo cual queda reflejado en la siguiente expresión: *“La participación de la estudiante N° 14 no es activa, ella es muy retraída, le da vergüenza participar, es tímida”. (Citas entrevistas semi estructuradas. Ver anexo 4.1.).* Mientras que en la situación del otro estudiante perteneciente a 3° básico, la profesora manifiesta que la hiperactividad de este interfiere en su participación, por lo que en su caso fue necesario el uso de estrategias dirigidas a mejorar la “motivación” en la sala de clase, señalando que las estrategias pedagógicas utilizadas son un factor fundamental a la hora de llamar la atención del estudiante e involucrarlo en su aprendizaje, lo cual se refleja en la siguiente afirmación: “*El EN°4 en un principio, nunca se enfocaba en lo que estábamos hablando y eso provocaba que todo lo que yo estaba pasando en clases él no lo entendía, no escribía nada y no participaba de las clases; pero esta situación cambió por el trabajo de motivación que hice con él”* (Ver anexo 4.1).

En base a las entrevistas realizadas a las docentes, se evidencia que éstas atribuyen la irregular participación de algunos estudiantes a diversos factores. El primero de ellos, se relaciona con la personalidad que tengan éstos, es decir los niños que son extrovertidos, comunicativos, que con frecuencia comentan, dan su opinión, responden a preguntas formuladas, etc. se les considera más participativos que aquellos que no lo hacen.

Sólo la docente de 3° básico considera como relevante e influyente en la participación, aspectos propios del rol docente, como la metodología empleada o las estrategias utilizadas. Reconoce que la participación irregular de los menores está directamente relacionada con su actuar pedagógico; relación que efectivamente existe dado que posterior al trabajo de motivación realizado, los niños presentaron calificaciones más altas y mayor participación en el trabajo diario de aula. Además de esto, según las expresiones de la educadora, el estudiante N°4 en particular presenta períodos cortos de atención-concentración, situación que es considerada a la hora de orientar el trabajo pedagógico.

Por otra parte, no se evidencia que las docentes entrevistadas de 2° y 3° nivel, consideren otros factores como la situación familiar, teniendo en cuenta que se trata de niños que tienen una realidad social vulnerable, en los cuales incluso hay casos de abandono, violencia intrafamiliar, situación de cárcel (padres), entre otros. Estos conflictos vividos en el contexto familiar podrían estar influyendo en el desinterés que presentan estos dos niños, al momento de involucrarse en las actividades que son trabajadas.

En el caso de los estudiantes de 4° básico, una de las docentes de este nivel plantea, que estos presentan una participación disminuida, la cual es percibida por ella como indicio de una desmotivación. Esta situación es atribuida por la profesional a diversos factores en los ámbitos familiar y socio afectivo, lo cual queda reflejado en las siguientes afirmaciones: *“La EN°24 no participa mucho de las actividades que se desarrollan durante el día. La parte social es la que está fallando por eso te digo que lo que ella necesita es una terapia sicológica porque no se integra en actividades grupales, se relaciona muy poco con sus compañeros (…). Además participa poco de las clases y actividades”; “La EN°23 trabaja siempre que ande de buen ánimo y por lo general deja todos los trabajos a medias, está bastante atrasada en relación al resto, yo a ella la veo muy desmotivada por venir a estudiar al colegio y pienso que esto se debe al cambio de casa, porque como les comenté ella hace poco tiempo que está viviendo con su abuelita y ya no con su madre”* (ver anexo 4.1).

Las expresiones empleadas por la profesora dejan de manifiesto que el trabajo realizado con el contexto familiar de ambas estudiantes se encuentra débil, ya que se advierte el problema, el cual se centraría en una desmotivación que está dada por dificultades a nivel familiar y socio afectivo, pero no se mencionan estrategias que busquen dar solución a la realidad vivida en ambos casos. Por otra parte, no se mencionan alternativas pedagógicas que involucren y motiven a los estudiantes. En este sentido, la solución expuesta por ella se encontraría fuera de su campo de actuar, entregando la responsabilidad a otros profesionales, y limitando así sus propias capacidades, ya sea por desconocimiento o por no sentir responsabilidad frente a la situación.

Categoría A.2: “Disposición al aprendizaje”

(Hace referencia a la actitud y el compromiso que manifiesta el estudiante en su proceso de aprendizaje).

Las encuestas realizadas a los estudiantes, dejan de manifiesto que éstos generalmente tienen buena disposición para asistir al colegio, para aprender y realizar algunas actividades. No obstante, señalan que su motivación disminuye frente a tareas que califican como “tediosas” o “aburridas” aunque de todas maneras, responden frente a lo que se les solicita. Se puede desprender de esto, que la disposición de los alumnos frente al trabajo escolar depende en gran medida de las estrategias metodológicas empleadas por la docente.

Por otra parte, la disposición que presentan, también varía dependiendo del nivel de participación que tengan en la asignatura o en las actividades trabajadas. Esto se puede ver en las siguientes expresiones: *“Me gustan las matemáticas, multiplicar y sumar”; “Me gusta dar opiniones cuando la profesora pregunta de un cuento”; “Me gusta hacer cosas en grupo como en artística”.*

En relación a las docentes entrevistadas de los niveles 2°,3° y 4° básico, dicen tener un alto porcentaje de estudiantes egresados que presentan una actitud y compromiso favorable en su proceso de aprendizaje y atribuyen la disposición presentada, a diversos factores como: atención- concentración, participación, comportamiento y estado anímico manifestado en las distintas asignaturas. Al mismo tiempo, reconocen que existe un porcentaje menor de ellos que en la actualidad mantiene una disposición hacia su proceso de aprendizaje poco favorable, atribuyendo ésta a los factores mencionados anteriormente.

Uno de los factores que las docentes toman en cuenta al momento de considerar una actitud como positiva frente al proceso de aprendizaje, tiene relación con las calificaciones, por lo tanto presentarían una buena disposición aquellos que logran un promedio de notas esperado para el nivel que cursan. Lo que se ve reflejado en la siguiente expresión *“La EN°9 es una excelente alumna, presta atención, se mantiene atenta y concentrada en todas las asignaturas y por lo general es una estudiante que tiene buenas notas”*(ver anexo 4.1).

Otro factor considerado es el nivel de atención- concentración; en este sentido, señalan que existe un menor porcentaje de estudiantes que presenta atención lábil, lo cual conlleva a una actitud menos comprometida con relación a su proceso de aprendizaje. Esto se ve reflejado en la siguiente afirmación: *“El EN°10 es un niño al que le cuesta poner atención y concentrarse, sin embargo cuando lo logra entiende la materia súper rápido”* (ver anexo 4.1).

En base a lo expuesto con anterioridad, se evidencia que las docentes atribuyen las calificaciones y la atención-concentración al nivel de disposición presentada por los estudiantes. No se observan cuestionamientos en relación a aspectos referidos a los propios intereses de los niños, a sus necesidades particulares y sus desafíos educativos, como las asignaturas que les resultan más complejas. Esto es importante de considerar puesto que según los cuadernos y encuestas, los niños demuestran presentar mayor compromiso hacia aquellas asignaturas que son de su preferencia y en las que tienen un mayor nivel de participación.

Es importante mencionar que las docentes entrevistadas de 4° básico señalan en las entrevistas, que el estudiante que se mantiene callado y tranquilo en la sala de clases, y que realiza lo solicitado, presenta una buena disposición, a pesar de no participar opinando, expresando ideas, entre otros, lo cual se ve reflejado en la siguiente afirmación: *“La EN°24 se interesa por aprender, pero no hace ningún tipo de preguntas durante las clases, ella escucha y ejecuta lo que una dice, pero en ningún caso pregunta o participa levantando la mano, dando su opinión, comentando en relación a algo. Ahora bien, de todas formas ella se muestra como una niña atenta, siempre está poniendo atención en la clase y realizando las tareas que se le asignan”* (ver anexo 4.1). Esto demuestra que las docentes no cuestionan este comportamiento, ya que de cierta forma, éste les acomoda por no significar un inconveniente en la sala de clases, es decir, no se desordena, no interrumpe y sólo “ejecuta”. Por otro lado, la responsabilidad de la baja disposición presentada es atribuida a los estudiantes quienes deben esforzarse y responder favorablemente en todas las asignaturas, por lo tanto, las profesoras entrevistadas no se hacen cargo de buscar alternativas que involucren a los estudiantes en el proceso educativo.

En el caso de la docente de 3° básico la entrevista evidencia que ésta le otorga importancia al interés que demuestre el estudiante frente al aprendizaje, lo cual da a conocer su nivel de disposición. Además de esto, la profesora asume responsabilidad en lo que a disposición se refiere, considerando importante el actuar frente a la desmotivación, utilizando estrategias si la situación así lo amerita. Esto se ve reflejado en la siguiente expresión: *“La EN°3 se muestra atenta, pone atención, se interesa por las actividades trabajadas, porque me pregunta cuando tiene dudas, comenta, siempre tiene sus tareas hechas. Si está distraída yo me preocupo de llamar su atención porque es importante que todos aprendan por igual, en general esta niña tiene una muy buena disposición al aprendizaje”* (ver anexo 4.1). En este sentido, no es sólo el estudiante quien debe motivarse y presentar una disposición favorable, sino que el docente también juega un papel importante en este proceso y está consciente de eso. En relación a esto, el análisis documental comprueba una mejora en cuanto a sus calificaciones y en la realización de actividades durante la jornada escolar.

Categoría A.3: “Interacción estudiante-pares”

(Hace referencia a la forma de relacionarse y los lazos construidos entre los estudiantes en estudio y sus pares).

En el libro de clases de los niveles de 2°, 3° y 4° básico, se observa un porcentaje mínimo de comentarios presentes en la hoja de vida de algunos estudiantes, que hacen alusión a dificultades en cuanto a la relación con pares, estas anotaciones se refieren principalmente a burlas por parte de éstos hacia compañeros.

De las encuestas realizadas se desprende que los niños en general se llevan bien con sus compañeros, comparten y se interesan en establecer lazos de cercanía y amistad. Existe un porcentaje menor que señala no estar contentos con la relación que mantienen con sus pares, debido a burlas atribuidas a características personales como el aspecto físico (sobrenombres), o al apellido. Ninguno de los estudiantes menciona recibir bromas en cuanto a su forma de expresarse, hablar o por haber formado parte del PIE.

De acuerdo a lo que plantean las docentes de 2° y 3° básico, existe una buena relación entre los estudiantes y sus pares, quienes se relacionan de forma positiva, comparten y han formado lazos de amistad y compañerismo. Lo cual se ve reflejado en las siguientes afirmaciones: *“La EN°9 es una líder entre sus pares, ha sabido integrarse de forma positiva en el curso (…) incluso es una niña con la cual sus compañeros siempre quieren trabajar”; “El EN°12 tiene una buena relación con sus compañeros y es muy querido en el curso, además tiene un grupo de amigos con los cuales se junta y han sabido integrarlo en todas las actividades, recreos, trabajos, etc”; “La EN°3 es una niña dulce, no pelea, tiene una buena relación con sus compañeros y se ha integrado muy bien al curso”;* (ver anexo 4.1).

De las entrevistas y encuestas realizadas se rescata que la forma de relacionarse y los lazos se han ido construyendo positivamente entre estudiantes egresados y sus demás compañeros de curso. Tal como manifiestan las docentes y reafirman los estudiantes, no existen mayores conflictos en las relaciones. Sin embargo, en algunos casos se presentan burlas, situación que se da a nivel general en el curso y no sólo a estudiantes egresados, y se refieren principalmente al aspecto físico, lo cual suele ser una característica común de niños de esta edad, tal como lo evidencia la siguiente expresión: *“La relación que mantengo con mis compañeros es mala, porque me molestan mucho porque soy gordo, algunos son pesados conmigo”(ver anexo 2);* “(*Sólo a veces me siento valorada y respetada por mis compañeros al interior de la sala de clases porque como a veces peleamos, ahí no me siento respetada. Porque nos empezamos a molestar y ahí peleamos”* (ver anexo 4.1)

La docente de 3° básico comenta que solo un estudiante mantiene una relación con sus pares que en ocasiones resulta afectada por conductas impulsivas del menor, pero señala que a pesar de esto, se ha integrado favorablemente al curso y ha ido adaptándose cada vez más a éste. Esto se evidencia en las siguiente afirmación: *“El EN°4 es un niño muy comunicativo, sus compañeros han aprendido a relacionarse con él porque su carácter es muy especial, si algo le molesta puede agredir a uno de sus compañeros”*.

En el caso de los estudiantes de 4° básico, una de las docentes entrevistadas plantea que sus estudiantes presentan dificultades a la hora de interactuar y relacionarse con sus pares, situación que atribuye a las características y forma de ser de éstos, lo cual se ve reflejado en: “*La EN°24 en los recreos tiene los mayores conflictos, es egoísta con sus amigas. Por ejemplo si la amiga jugó con otra ella se pone a llorar, ese tipo de cosas tiene (…) tiene problemas para relacionarse con otros, como te comenté anteriormente la parte social en ella es preocupante”* (ver anexo 4.1). En sus palabras, no se observan cuestionamientos o acciones para revertir esta situación, a pesar de existir un grado de preocupación, no se toman medidas al respecto.

Mientras que la otra docente plantea que actualmente los estudiantes no presentan mayores dificultades en la relación con sus compañeros, sin embargo aclara que en un comienzo esto no se dio de inmediato debido a reiteradas burlas entre varones y a procesos de adaptación más lentos, señalando: *“En el caso del EN° 28 sucedió en un comienzo, según mi percepción, que entre los hombres por lo general se molestan mucho entonces al principio lo molestaban y él también se burlaba del resto, por lo que le fue difícil integrarse al grupo de varones. En el caso de las niñas, la relación que mantiene es buena. Actualmente el estudiante tiene su grupo de amigos al interior del curso y dentro del grupo él es el líder”; “La EN°27 tiene su grupo de amigas y son todas como calladitas, nadie las molesta al interior del curso y particularmente a ella todos la han integrado súper bien, nunca he escuchado que alguien la moleste o se burle de ella, al contrario la ayudan cuando le pregunto algo y ella no responde”.*

Por otra parte, los estudiantes manifiestan en las encuestas realizadas algunas dificultades que se refieren principalmente a reiteradas burlas recibidas por el aspecto físico, lo cual se refleja en la siguiente afirmación:*“(Sólo) A veces me siento valorada y respetada por mis compañeros al interior de la sala de clases porque ellos siempre me están molestando y son pesados conmigo por eso no hablo mucho con ellos”* (ver anexo 4.1).

En base a lo expuesto con anterioridad, queda de manifiesto que las docentes consideran que la buena relación se debe a las acciones y adaptación de los propios estudiantes y sus habilidades sociales particulares; son ellos los encargados de construir lazos significativos de amistad y quienes deben adaptarse al curso y aprender a resolver sus conflictos, además en el caso de la docente de 3° básico, no se otorga importancia al hecho de que exista un estudiante que manifiesta conductas violentas, ni se generan espacios para fortalecer el clima de respeto y prepararlos bajo el alero de una sana convivencia.

Categoría A.4: “Interacción estudiante- profesora”

(Hace referencia a la forma de relacionarse y los lazos construidos entre los estudiantes en estudio y la docente a cargo).

En las encuestas realizadas a los estudiantes, se percibe una buena relación de los niños con su profesora, señalando que les gusta como es, como los trata, la forma en que enseña algunos contenidos. Aunque no les gusta cuando se les llama la atención debido a que ellos conversan, se desordenan o “se portan mal”. Además destacan la metodología en algunas asignaturas que son de su interés, así como la personalidad de las docentes, lo cual se ve reflejado en las siguientes afirmaciones: *“Lo que más me gusta de la profesora es que me hace leer y me regala dulces, también me gusta que hace competencias de leer y de sumar y el que gana se lleva un dulce”; “Lo que más me gusta de la profesora es que es buena, que a veces me hace reír cuando me quedo a reforzamiento de matemáticas y lenguaje”* (ver anexos 4.1).

Según lo que plantean las docentes de 2° básico, la experiencia que actualmente poseen debido al trabajo con estudiantes que han formado parte de los proyectos de integración escolar, y los conocimientos adquiridos durante este período, han resultado ser factores importantes a la hora de crear lazos significativos y fortalecer la relación entre ellos. Esto queda expuesto en las siguientes afirmaciones*: “La relación que tengo con EN°9, EN°10 y EN°12 es buena porque creo que tengo un buen entendimiento de lo que significa el proceso de integración y por lo mismo el trato que mantengo con los estudiantes egresados es bueno y no tengo problemas en recibir a cualquier estudiantes que presente dificultades y tratar de aminorarlas”*; *“La relación que tengo con los niños egresados y que están en mi curso es buena, ya que los conozco hace dos años por lo tanto sé cómo son y las necesidades que tienen; tengo una relación cercana con ellos y sus apoderados”* (ver anexo 4.1). De sus palabras se infiere, que la buena relación está dada por el conocimiento hacia ellos (en el tiempo) y la experiencia adquirida por el trabajo en el proceso de integración.

Según lo anteriormente expuesto se evidencia que la relación que han construido con los estudiantes se basa en diferentes aspectos, por un lado, una de las docentes se considera capaz de trabajar con niños con NEE por sentir que su labor debe estar enfocada en la normalización de dichos estudiantes, es decir, la relación será positiva si ella logra que el niño disminuya su “problema” y se equipare con el resto de sus compañeros. Mientras que la otra docente, explica el éxito que se da a la hora de establecer una relación al conocimiento que ella tenga de las características individuales de cada uno, los años que lleva trabajando con ellos y la participación e interés manifestado por los apoderados. En este sentido, la ausencia de uno de estos factores resultaría ser un obstaculizador a la hora de relacionarse y alcanzar lazos de cercanía y respeto con el estudiante, asimismo el poco compromiso de los padres es considerado como una limitante que afectaría directamente a la relación.

Por otra parte, en base a las expresiones señaladas por los niños, queda de manifiesto que la buena relación percibida por ellos no se basa en un trabajo que persiga afianzar lazos de tipo afectivos en donde el niño reconozca a la docente como una figura importante, de confianza y cercana, sino que se centra netamente en acciones de la docente, como por ejemplo, la utilización de refuerzo positivo o hacerlos reír, lo cual resulta agradable para los estudiantes.

En el caso de la docente de 3° básico, ella señala que la relación se ha ido construyendo a través de los años, permitiendo generar un conocimiento entre ambas partes. Además destaca la participación que ha tenido en el crecimiento integral de los estudiantes. Esto se ve reflejado en: *“Mi relación con el EN°4 ha ido de menos a más, porque en un comienzo él era rebelde, no seguía reglas, no entendía que debía cumplir con deberes; pero después de conversaciones, y de un proceso que hubo, él logró irse adaptado, seguir órdenes y afianzando la relación conmigo”; “Con la EN°3 mantengo una excelente relación, ella siempre está dispuesta a ayudarme y es muy dulce y cariñosa”. En relación a esto, los niños reafirman los comentarios de la docente, lo cual se puede apreciar en lo siguiente: “La relación que mantengo con la profesora jefe es buena, lo que más me gusta de ella es que es amorosa con todos”.* ( Ver anexo 4.1)

La entrevista evidencia que la relación que se establece entre profesora y estudiantes forma parte de un proceso de conocimiento mutuo en donde se deberán crear instancias para, en primer lugar, formar lazos de confianza, cariño y respeto, lo que sólo se logrará si existe interés y disposición de parte de ambos, en otras palabras, la responsabilidad para una relación efectiva recae en un trabajo mutuo, para posteriormente afianzar dichos lazos.

Por otra parte, en las docentes de 4° básico se observa la presencia de múltiples criterios a la hora de percibir una relación como positiva o negativa. Lo cual se observa en las siguientes afirmaciones: *“Con la EN°24 mantengo una muy buena relación, porque es una niña que tiene una buena disciplina, jamás hay que llamarle la atención, ni pedirle que no haga desorden, porque siempre está sentada en su silla haciendo las tareas que les dejo, no se desordena y nunca interrumpe la clase”*; *“La EN° 23 tiene problemas de tipo familiar, por lo que la relación que tengo con ella es de mucha cercanía, siempre me preocupo de preguntarle como está, como se siente y brindarle mi apoyo porque sé que está pasando cosas difíciles que no tendría por qué estar viviendo a esta edad”*; *“Con todos mis alumnos tengo una muy buena relación, los tomé en tercero básico por lo tanto he ido formando lazos de mucha cercanía con ellos, lo bueno que tienen ambos es que sus apoderados son súper participativos, siempre vienen a reunión y están preocupados del aprendizaje de ellos”* (ver anexo 4.1).

Con respecto a los estudiantes, ellos señalan: “*La relación que mantengo con la profesora jefe es buena, lo que más me gusta de la profesora es que enseña más que los otros profesores (asignaturas) y está con el curso en casi todas las clases”* (Ver anexo 4.2).

Una de las docentes percibe como criterio para juzgar una relación como positiva o negativa, el factor disciplina, es decir considera que mantiene una buena relación con aquellos estudiantes egresados que muestran un buen comportamiento y presentan conductas apropiadas al interior de la sala de clases.

Por otra parte, consideran como criterio para establecer una relación de apoyo, la realidad familiar que tenga el estudiante, en este sentido manifiestan tener más cercanía con aquellos niños, no sólo egresados, que viven una realidad familiar difícil con reiterados problemas al interior de este contexto.

Como tercer criterio, las docentes perciben una relación positiva con aquellos estudiantes que cuentan con la participación activa de sus apoderados en su proceso de aprendizaje, en este sentido, las docentes consideran fundamental la presencia de los padres a la hora de afianzar la relación con los niños.

### Ámbito B: Percepción profesoras regulares en relación a los apoyos que deben recibir los estudiantes.

Categoría B.1: Concepto sobre integración

(Hace referencia el programa escolar que pretende brindar apoyos a estudiantes con NEE dentro de la educación regular).

Según lo planteado por las docentes de 2° básico en la entrevista, la integración escolar consiste en un proyecto que tiene como finalidad preparar a estudiantes que posean una necesidad educativa especial para que logren integrarse, ya sea, en la sala de clases o al sistema educativo en general. Lo cual se observa en las siguientes afirmaciones: *“La integración escolar es para mí un proyecto que debe preparar a los estudiantes para que salgan de mejor forma y que puedan enfrentar la vida futura escolar de la mejor manera”; “Según mi experiencia, la integración escolar es incluir a niños con necesidades educativas especiales dentro de la sala de clases, para que interactúen de forma normal con el resto de sus compañeros sin que se aíslen”* (ver anexo 4.1). Considerando estas expresiones, se recoge que las docentes, al momento de hablar de integración, ven este proceso como un proyecto perteneciente particularmente al área diferencial y por tanto, es la educadora especialista la encargada de brindar los apoyos necesarios y las competencias sociales óptimas para que el estudiante logre adecuarse al sistema educativo al igual que el resto de sus pares. En este sentido, es el niño quien debe integrarse al curso y lograr “normalizarse” para desenvolverse en la vida educativa como un niño “normal”.

Por otra parte, según lo expuesto por la docente de 3° básico, la integración escolar es un proyecto que trabaja con estudiantes que presentan una necesidad educativa especial de carácter transitoria y que corresponde a dificultades en el área del aprendizaje. Este proyecto tiene como finalidad brindar los apoyos necesarios al estudiante, dependiendo de sus requerimientos tanto educativos como sociales para lograr la total integración en la sala de clases. Esto se refleja en la siguiente afirmación: *“La integración escolar es para niños que tienen algún tipo de problema de aprendizaje y que puedan ser integrados, digamos en el curso como un niño normal otorgándoles por supuesto ayudas según las diferencias individuales de cada uno”* (ver anexo 4.1). De sus palabras se desprende, que el proceso de integración es percibido como un proyecto del área diferencial, en donde solo se trabaja con estudiantes que presentan necesidades en cuanto al aprendizaje, dejando a un lado todas las otras necesidades educativas, tanto permanentes como transitorias. Asimismo, este proyecto debe brindarle las ayudas que el estudiante requiera con el fin de lograr superar su “problema” y de esta forma integrarse al curso como un niño “normal”.

En la entrevista realizada a las docentes de 4° básico, se plantea que la integración escolar corresponde a un programa que es trabajado por el educador diferencial, el cual debe considerar los requerimientos educativos individuales de cada estudiante y sus ritmos de aprendizaje. Esto se refleja en las siguientes afirmaciones: *“La integración es para mí un programa que incluye los distintos tipos de aprendizaje de los alumnos”; “La integración escolar es para mí un apoyo que el educador diferencial debe entregar a los niños con problemas, para que superen éstos y puedan integrarse de mejor forma en la sala de clases”* (ver anexo 4.1). De sus afirmaciones se desprende que ellas atribuyen la responsabilidad del proceso de integración a la figura del educador diferencial, el cual es considerado como la persona encargada de que los estudiantes logren superar sus “problemas” y de esta forma puedan integrarse al interior de la sala de clases. En este sentido, las necesidades educativas especiales son consideradas barreras, tanto en el ámbito educativo como social y deben ser superadas para que sea el estudiante quien logre adecuarse o adaptarse al curso. Bajo esta percepción, el docente regular no tendría ninguna responsabilidad en el proceso de integración y por tanto no realiza apoyos, no considera necesarias las adecuaciones y no genera ninguna acción al interior del aula que favorezca el proceso de integración de estos estudiantes.

Categoría B.2: Expectativas hacia estudiantes egresados

Entenderemos por esto, a la idea de creencia, esperanza o posibilidad, que tiene cada educadora en relación a que sus estudiantes cumplan o no un propósito.

Según la entrevista realizada, las docentes de 2° básico, sostienen que las posibilidades educativas de cada estudiante dependerán de la capacidad que éstos tengan para superar ya sea, problemas a nivel familiar como de necesidades educativas aún presentes en algunos casos. Esto se refleja en las siguientes expresiones: *“La EN°9 está un poquito abandonada por parte de su madre, sin embargo esto no ha afectado su rendimiento en la sala de clases, aunque éste se puede ver afectado en un futuro si la niña continúa así de abandonada”; “A la EN°14 le cuesta harto, aún tiene problemas de aprendizaje, por lo que aún necesita apoyos para superar sus problemas”* (ver anexo 4.1). De sus expresiones se infiere que las expectativas manifestadas por las docentes se centran, principalmente, en la necesidad que tienen algunos estudiantes de continuar recibiendo apoyos de forma individualizada para la superación de mínimos problemas que se atribuyen a la dimensión comprensiva del lenguaje. En relación a esto, si bien todas las educadoras en estudio manifiestan que los estudiantes han superado sus necesidades en el área del lenguaje, señalan que aún algunos requieren de apoyos a nivel comprensivo, ya que, en ocasiones les dificulta seguir instrucciones o entender contenidos en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. En base a esto, según la información recabada, existe un porcentaje mínimo de estudiantes que actualmente se encuentra asistiendo a grupo diferencial, en donde continúan con los apoyos para la superación de sus necesidades, siendo el educador diferencial el responsable de brindar las orientaciones necesarias en base a las dificultades que aún presentan estos niños.

Por otra parte, las expectativas de las docentes también dependen de la capacidad que tenga el estudiante para superar problemas en el ámbito familiar, es decir las profesoras perciben un problema que se origina en la familia y que sería una limitante en el proceso escolar del alumno. En este sentido, para que el estudiante no tenga problemas en su proceso educativo, logre una plena integración y alcance las metas que son propuestas en cada nivel, la familia debe responsabilizarse y tener una actitud comprometida en el proceso educativo de éste. En relación a esto, la información recabada refleja que los niños egresados presentan una situación de alta vulnerabilidad social, con historias de vida difíciles. A pesar de esto, no hay antecedentes que indiquen un trabajo coordinado entre familia-escuela en donde se fortalezcan los lazos para lograr una comunicación efectiva entre ambos contextos.

En relación a la docente entrevistada de 3° básico, señala que las posibilidades educativas de cada estudiante dependerán del rendimiento académico presentado. Lo cual queda reflejado en las siguientes afirmaciones: “*En un principio yo estaba muy preocupada por el nivel de aprendizaje que el EN°4 estaba teniendo, su rendimiento no era el óptimo pero después se empezó a superar, empezó a captar las ideas y a entender los contenidos. Para lograr esto, hubo un trabajo de motivación de por medio que fue fundamental para que él se superara”; “A la EN°3 yo la encuentro genial, ni me percaté de que tenía problemas, ella lee perfectamente es una niña que sigue muy bien las instrucciones, es sumamente dedicada y se esmera por hacer las cosas bien; su rendimiento es excelente”* (ver anexo 4.1). Sus expresiones dejan de manifiesto que las expectativas se orientan a la realidad escolar que actualmente tienen los estudiantes egresados, en este sentido, la docente percibe como fundamental el trabajo pedagógico que se realiza, el cual puede influir directamente en la situación escolar, mejorando las posibilidades educativas de los niños. Bajo esta visión, no es el niño el total responsable de su proceso de aprendizaje, sino que cobra protagonismo el profesor regular, quien es el encargado de lograr aprendizajes reales en sus estudiantes.

Con respecto a las docentes entrevistadas de 4° básico, las expectativas están en base a la personalidad y el grado de participación en el aula que muestran los estudiantes egresados, es decir, aquellos alumnos que presentan una participación activa en su proceso educativo, que siempre comentan, opinan, presentan una buena disposición al aprendizaje y se interesan e involucran en trabajos, actividades o dinámicas que son propuestas, no tendrán inconvenientes en su proceso educativo. Lo cual queda reflejado en la siguiente afirmación: *“El EN°28 es un niño solidario buen compañero, participativo, colaborador, siempre está dispuesto a ayudar, siempre se ofrece, es un excelente niño. No creo que tenga problemas más adelante”; “En el caso de la EN°27 la encuentro poco madura, me doy cuenta en cosas cotidianas como por ejemplo al caminar arrastra los pies o habla como guagüita, entonces con estas conductas me doy cuenta que tiene un comportamiento más infantil que el resto”* (ver anexo 4.1).

Según las entrevistas y cuestionarios realizados, se refleja que las docentes no se hacen cargo del bajo rendimiento presentado por algunos estudiantes y consideran que es responsabilidad de los niños alcanzar las metas de aprendizaje que son propuestas para el nivel. Vale decir, es el estudiante quien debe participar activamente en su proceso de aprendizaje y contar con las competencias necesarias para desenvolverse sin inconvenientes en la vida social dentro del establecimiento.

Categoría B.3: Adecuaciones curriculares

(Entenderemos por esto, las acomodaciones pedagógicas empleadas por las docentes en evaluaciones y apoyos).

En los cuadernos revisados de los niños en estudio, pertenecientes a los niveles de 2°, 3° y 4° básico, no se observan acomodaciones de contenido o forma. Sólo en las evaluaciones cuantitativas, principalmente en las pruebas, existen adecuaciones de forma tales como: eliminación de preguntas; en algunos casos se utiliza un vocabulario diferente en las instrucciones (más simple); eliminación de ítems, etc.

Según lo planteado por las docentes de 2° básico en las entrevistas, las evaluaciones diferenciadas deben ser brindadas a los estudiantes egresados sólo en el caso de aquellas asignaturas que más les dificultan y siempre que así lo requieran. También consideran que las adecuaciones no deben modificar aspectos de contenidos, sino que sólo apuntan a aspectos relacionados con la forma, es decir los alumnos deben realizar las mismas evaluaciones que el resto de sus compañeros y lo que cambia son las instrucciones o la estructura de las preguntas y sólo si es necesario, se omiten algunas de ellas. Esto queda reflejado en las siguientes afirmaciones: *“En algunas ocasiones se aplica evaluación diferenciada en la asignatura de lenguaje con los niños que tienen o han tenido problemas de lenguaje. Los niños hacen la misma prueba que el resto de los compañeros pero durante la realización de ésta se les da más tiempo o se omite alguna parte que fuera muy complicada”; “No se realizan evaluaciones diferenciadas con estos niños, las pruebas y evaluaciones que se hacen son las mismas que realizan el resto de sus compañeros; en el caso de requerir apoyo la educadora diferencial los ayuda durante la prueba”* (ver anexo 4.1).

Tomando en consideración las expresiones de las educadoras, las adecuaciones y apoyos son percibidos como responsabilidad del educador diferencial, actor que debe brindar las orientaciones que el estudiante requiera durante la evaluación o las clases, es decir en las asignaturas de lenguaje o matemáticas y en las pruebas, el profesor diferencial debe estar presente en la sala para responder las inquietudes que presenten estos estudiantes y guiarlos en la comprensión de aquellos contenidos o preguntas que no logran entender. Esto queda de manifiesto en las siguientes afirmaciones: *“Los apoyos los brinda una educadora diferencial que viene constantemente a la sala, pero yo paso la materia a todos por igual y si hay algún estudiante que se atrasó en relación al resto, entonces para eso están las educadoras que mencioné anteriormente”;“Con respecto a los apoyos, el año pasado teníamos una educadora diferencial dentro de la sala, este año ya no pero se trabaja en grupo diferencial con los niños que tienen más problemas. Me gustaría que esa modalidad se hubiese mantenido este año porque era muy aportadora”* (ver anexo 4.1).

Según lo expuesto, queda de manifiesto que las docentes consideran que el responsable de brindar apoyos y orientaciones a estudiantes egresados es el educador diferencial, actor que debe hacerse cargo de nivelar a los estudiantes egresados para que alcancen las metas de aprendizaje que se esperan para el nivel. De acuerdo con esto, el estudiante egresado es visto por las docentes regulares como “ajeno”, es decir los “etiquetan” como aquel que formó parte de un proyecto especial y por lo tanto, el responsable de él seguirá siendo el educador diferencial, a pesar de no formar parte, en la actualidad, de un proyecto de integración.

Por otra parte, para las docentes regulares las dificultades educativas que puedan tener cada uno de los estudiantes egresados, no dependen del trabajo pedagógico empleado en la sala de clases, sino que se atribuyen, ya sea a problemas de aprendizaje presentados por el menor o a conflictos a nivel familiar.

Según lo expuesto por la docente regular de 3° básico, las evaluaciones diferenciadas son innecesarias puesto que los estudiantes egresados han alcanzado las metas de aprendizaje que corresponden al nivel. En relación a los apoyos, considera que deben entregarse a todo el curso y deben estar orientados a los requerimientos educativos que posea cada alumno, manifiesta además que la responsabilidad de éstos es de ambas educadoras (profesora básica y educadora diferencial) y deben brindarse mediante un trabajo coordinado y colaborativo al interior de la sala de clases. Lo cual queda de manifiesto en las siguientes afirmaciones: *“No hay evaluaciones diferenciadas porque ellos lograron un nivel normal en cierta forma”; “La educadora diferencial y yo nos apoyamos durante algunas clases de lenguaje y matemática; nos dividimos momentos, incluso ella hace algunas evaluaciones. Estos apoyos son para todo el curso”*  (ver anexo 4.1). Sus palabras reflejan que se atribuye importancia al trabajo colaborativo entre profesionales, sin embargo plantea que éste debe estar en función de “normalizar” al niño. De esta manera, no se persigue superar las necesidades particulares del estudiante, considerando sus ritmos de aprendizaje, sus intereses y aprendizajes reales y potenciales, sino que lo que se busca es que este logre los aprendizajes que se esperan para el nivel, en las mismas condiciones que el resto de sus compañeros, es decir se debe lograr una nivelación de todos los estudiantes del curso.

De igual forma, las docentes de 4° básico plantean que las adecuaciones curriculares no son necesarias, debido a que los estudiantes egresados no presentan mayores problemas y cuentan con un rendimiento escolar que se encuentra dentro de lo esperado para el nivel que cursan. En cuanto a los apoyos, las educadoras señalan que éstos son necesarios en las asignaturas más desafiantes para los estudiantes y deben ser entregados por el educador diferencial. Esto queda evidenciado en las siguientes afirmaciones: *“No se realizan evaluaciones diferenciadas porque no las necesitan, pero lo que hago en algunas ocasiones es hacer trabajos extras para poder completar alguna nota”; “Ninguna de las estudiantes recibe apoyos por mi parte pero sí actualmente hay una profesora diferencial que asiste a la sala de clases y realiza apoyos a todo el curso en las asignaturas de lenguaje y matemáticas”* (ver anexo 4.1) *.*De acuerdo a esto, queda de manifiesto que las docentes consideran que es el educador diferencial el encargado de brindar los apoyos y es quien tiene la responsabilidad de nivelar al estudiante en relación al resto de sus compañeros. El sentido de responsabilidad frente a los avances o retrocesos de los niños se traspasa al educador diferencial cuando se trata de niños que provienen de un PIE.

Categoría B.4: Consideración de las características individuales de cada estudiante

(Entenderemos por esto, el conocimiento que tiene cada educadora regular en relación a los requerimientos educativos de cada estudiante).

En las entrevistas las docentes de 2° básico, destacan de las características individuales de cada estudiante, aquellos aspectos relacionados con el rendimiento escolar, su comportamiento al interior del aula de clases, su disposición en las diversas asignaturas, la disciplina y participación. Para ellas, todas estas características, serían factores que favorecen u obstaculizan su proceso educativo. Esto queda reflejado en las siguientes afirmaciones: *“El EN°10 es un niño que le cuesta poner atención y concentrarse, sin embargo cuando lo logra entiende la materia súper rápido, no hay ninguna asignatura que le dificulte, es un niño súper parejo”; “La EN° 14 no es activa, ella es muy retraída, así le da como vergüenza, es tímida, cuesta que participe de la clase, y lo que más le cuesta es matemáticas; aunque igual se muestra interesada por aprender”* (ver anexo 4.1)

Según lo expuesto, queda de manifiesto que las docentes de 2° básico, no consideran como fundamentales dentro de los requerimientos educativos del estudiante, aquellos aprendizajes potenciales presentados, sino que sus preocupaciones apuntan a aspectos referidos a su conducta, atención-concentración, participación y la disposición presentada en las distintas asignaturas. Es así como, las necesidades educativas del alumno no son consideradas y el docente no cumple con el rol mediador, guía y monitor de los aprendizajes, que persigue acercar el conocimiento a los estudiantes y trabajar en busca de lograr aprendizajes significativos y reales. Lo que importa es que el niño “se porte bien”: realice sus tareas, esté atento durante las clases, tenga buenas notas y participe en todas las asignaturas.

Por otro lado la docente de 3° básico, destaca dentro de las características individuales de cada estudiante egresado aspectos relacionados con el comportamiento que manifiestan en sala de clases, el cual considera, puede favorecer u obstaculizar el proceso educativo de cada alumno. Esto queda reflejado en las siguientes afirmaciones: *“El EN°4 es un niño muy comunicativo, pero a la vez tiene un carácter especial, por algunas conductas agresivas (…) en la sala de clases es un niño que necesita motivación para lograr aprendizajes”; La EN°3 es una niña súper dulce, buena compañera, se integra perfectamente, es participativa y tiene un excelente rendimiento escolar”* (ver anexo 4.1). Según sus palabras la docente expone la importancia que tiene el realizar como educadora un trabajo de motivación para lograr alcanzar aprendizajes reales, sin embargo atribuye un alto grado de importancia a las conductas agresivas presentadas en sala de clases, pero no se observa un trabajo con el entorno familiar y social del menor para fortalecer el aspecto socio-afectivo del estudiante.

Por otra parte la docente, señala aspectos referidos al rendimiento escolar, el comportamiento presentado y la participación que demuestran los estudiantes en sala de clases, es decir el niño que tiene buenas notas, participa en clases, pone atención, se concentra y es ordenado, posee menores requerimientos educativos que aquel que tiene dificultades en cualquiera de los aspectos antes mencionados.

Mientras que las docentes entrevistadas de 4° básico, destacan la participación y conducta como factores favorables u obstaculizadores en la situación escolar actual de los estudiantes. Esto queda reflejado en las siguientes afirmaciones: *“El EN°28 es un niño súper participativo, muy inteligente, líder dentro de su grupo de amigos y muy sociable, no hay asignaturas que le dificulten mucho”; “La EN°27 es una niña tímida, poco participativa, no se involucra mucho en las actividades, es una niña que opina muy poco y es súper calladita. Lo que más le cuesta es matemáticas.”* (ver anexo 4.1). Se desprende de sus afirmaciones que al momento de referirse a los requerimientos educativos, se consideran aspectos conductuales y de participación en sala de clases, dejando a un lado las características o necesidades educativas que presentan los niños en estudio, como lo son: ritmos de aprendizaje, los conocimientos potenciales, asignaturas desafiantes, dificultades a la hora de comprender algún contenido, etc. Tampoco se menciona el rol que cumple el profesor regular o cómo éste orienta el trabajo, tomando en consideración las característicasde los estudiantes y monitoreando los aprendizajes, persiguiendo acercar el conocimiento y trabajar en busca de lograr aprendizajes significativos y reales. Sólo importa que el alumno participe y se comporte de manera adecuada en el aula (ponga atención, esté ordenado y no genere conflictos).

### Ámbito C: Influencia de las estrategias pedagógicas en el rendimiento escolar

Categoría C.1: Estrategias metodológicas

(Hace referencia a todas las acciones pedagógicas empleadas por las docentes que tengan como finalidad acercar los conocimientos de las diversas asignaturas).

Las encuestas realizadas a estudiantes egresados de los niveles de 2°,3° y 4° básico dan cuenta de que éstos perciben que las docentes utilizan las mismas estrategias con todos los niños dentro del aula regular, a la hora de trabajar contenidos en las diferentes asignaturas, sin hacer diferencias entre aquellos que fueron parte del proyecto de integración en el área de lenguaje y los que no.

De acuerdo con lo que plantean las docentes de 2° básico en la entrevista, los estudiantes egresados no requieren de metodologías de enseñanza diferenciadas al interior de la sala de clases, sin embargo éstas deben ser motivadoras para todo el curso, y en otros casos si los estudiantes no comprenden, se recurre al recurso del reforzamiento de contenidos en un horario alterno a la jornada escolar. Esto se ve reflejado en las siguientes afirmaciones: *“No realizo estrategias dirigidas sólo a ellos (niños egresados) son las mismas para todo el curso, yo trabajo con actividades que sean interesantes y motivadoras en donde los estudiantes se diviertan y aprendan”;“Considero que los estudiantes N°9, N°10 y N°12 no necesitan de otras estrategias para comprender los contenidos”; “No utilizo estrategias especiales al pasar los contenidos, pero si los niños no entienden, le digo a las mamás que los dejen un ratito después de clases y yo les hago una especie de reforzamiento”* (ver anexo 4.1). Según lo expuesto, queda de manifiesto que las docentes no consideran relevante utilizar estrategias diferenciadas con los estudiantes que han egresado del proyecto de integración y afirman que éstos no las necesitan; sin embargo, el bajo rendimiento escolar demuestra que hay un porcentaje mínimo de niños que aún mantienen requerimientos educativos en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, situación que no es considerada por las docentes a la hora de proponer estrategias en aula para trabajar los contenidos. En relación a esto, la estrategia utilizada es buscar alternativas como enviarlos a clases de reforzamiento o que asistan a grupo diferencial. En este sentido, la docente regular se desliga de la responsabilidad al enviarlos al grupo diferencial, y de paso, establece diferencias entre los estudiantes que no logran comprender los contenidos trabajados de aquellos que van a la par con el resto de los compañeros.

Además, ambas docentes manifiestan que las estrategias metodológicas son un factor influyente en el rendimiento escolar de todos los alumnos, no sólo de los egresados del proyecto de integración, sin embargo, a pesar de sus expresiones, no aplican estrategias diferenciadas con estos estudiantes y trabajan al interior del aula sin hacer distinciones, utilizando las mismas estrategias para todos, las cuales describen como “motivadoras y de interés”, señalando además que éstas buscan lograr que el estudiante se involucre en las dinámicas trabajadas y logre una participación activa en su proceso de aprendizaje. A pesar de todo esto, el rendimiento escolar presentado por algunos estudiantes no refleja un interés o una disposición favorable en el trabajo que se realiza en sala de clases.

De igual forma la docente entrevistada de 3° básico plantea no considerar necesario el uso de estrategias diferenciadas en el trabajo que se realiza en sala de clases con los estudiantes egresados. Sin embargo, percibe que las estrategias metodológicas son un factor influyente en el rendimiento escolar de todos sus estudiantes y, por esta razón, su metodología de trabajo es de carácter lúdico y motivante. Esto se ve reflejado en: *“No utilizo estrategias específicas con estos estudiantes, trabajo con todo el curso de la misma forma, pero sí lo hago de una forma lúdica, motivadora, que sea interesante y entretenida para los estudiantes; me gusta usar harto material didáctico”* (ver anexos 4.1). De acuerdo a sus palabras, se desprende que la educadora atribuye vital importancia a la motivación a la hora de proponer estrategias de enseñanza, sin embargo no hace diferencias entre los estudiantes, ya que considera que todos acceden al aprendizaje mientras éste sea construido de manera didáctica, cercana y lúdica.

Una visión similar a las expuestas anteriormente, es la que tienen las docentes de 4° básico, quienes plantean que todos los estudiantes requieren acceder al aprendizaje mediante estrategias que consideren sus intereses y logren ser motivantes para ellos, ya que perciben las estrategias metodológicas como un factor influyente en el rendimiento escolar de todos los estudiantes al interior del curso. Esto se ve reflejado en: *“Yo trato de buscar siempre diferentes estrategias o técnicas para que ellos puedan comprender; realizo muchas actividades grupales en donde, por ejemplo, hay que entrevistar a personas; los hago recortar, ocupar sus manos, mover el cuerpo, etc. De esta forma se hace más entretenido, motivador e interesante para todos los niños. Esta es mi modalidad de trabajo y me ha dado muy buenos resultados hasta ahora”* (ver anexo 4.1). En base a esto, se evidencia que existe una preocupación por innovar en cuanto a estrategias metodológicas, sin embargo no se realizan estrategias diferenciadas para los estudiantes egresados. En este sentido, no se consideran las necesidades de ellos, ya sea porque en realidad han superado su NEE, o porque al no pertenecer al proyecto de integración no les correspondería recibir apoyos diferenciados.

Categoría C.2: Trabajo colaborativo entre docente regular y educador diferencial

(Hace referencia a la relación profesional y la forma de trabajo que existe entre ambos profesionales).

Las entrevistas realizadas a las docentes de 2° básico evidencian que el trabajo colaborativo se considera en las asignaturas de matemática y lenguaje. Además de esto, para que exista colaboración, se requiere de un espacio, organización y del tiempo laboral de ambas docentes (profesora regular- especialista). Esto se ve reflejado en las siguientes afirmaciones*: “Existía trabajo colaborativo entre la docente diferencial y yo el año pasado, trabajábamos juntas en sala de clases en matemáticas y lenguaje, pero este año no se han dado los espacios para seguir con esa modalidad”*; *“Actualmente no hay un trabajo colaborativo, pero sí la educadora diferencial asiste a la sala a brindar apoyos en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.* También se destaca la relación personal entre ambas, cuando plantea: “*Yo siempre he tenido una muy buena relación con la profesora diferencial”.* (ver anexo 4.1).

De acuerdo a las entrevistas y encuestas realizadas se puede determinar que, si bien las docentes regulares consideran importante el trabajo colaborativo entre docente regular y diferencial, éste es visto más bien como el apoyo de la educadora diferencial dentro del aula de clases; no perciben el trabajo colaborativo entre ambas como labor conjunta y coordinada entre profesionales, en donde haya un trabajo de planificación, apoyo y comunicación constante referente a las necesidades de los estudiantes, sino que tanto la educadora regular como la profesora diferencial trabajan de forma separada.

Por otra parte, las docentes atribuyen a la falta de trabajo colaborativo, principalmente aspectos de organización del propio establecimiento. No obstante, por parte de las docentes no existe una búsqueda del trabajo colaborativo, no se persigue la obtención del tiempo o espacio que lo permita, y en este sentido se sigue atribuyendo a la educadora diferencial la principal responsabilidad referente a los niños con mayores necesidades dentro del aula de clases.

Según lo planteado en la entrevista realizada a la docente de 3° básico, el trabajo colaborativo entre profesionales es necesario para lograr favorecer los aprendizajes en cada uno de los estudiantes al interior del curso, lo cual queda reflejado en la siguiente afirmación: *“Este año el plan cambió y ahora se trabaja con la educadora diferencial a nivel de curso, entonces ella va en matemáticas y lenguaje y trabajamos en conjunto. Las planificaciones también las hacemos de forma conjunta, ella me apoya en ir aportando con nuevas ideas, incluso nos dividimos momentos de la clase”.* (ver anexo 4.1).Sus palabras evidencian que la docente percibe la importancia del trabajo colaborativo y valora positivamente el hecho de que ahora exista, a diferencia de años anteriores; por este motivo, ambas profesionales planifican de forma conjunta y asisten a todos los niños mediante un trabajo colaborativo y coordinado. Se entiende por tanto, que las intervenciones pedagógicas aplicadas de este modo traen beneficios para todos los estudiantes.

Por otro lado, las docentes entrevistadas de 4° básico difieren en sus experiencias referidas al trabajo colaborativo. Una señala que es necesario, comentando: *“Con la educadora diferencial tengo una muy buena relación, planificamos en conjunto y a veces si tengo alguna consulta sobre la metodología de trabajo, ella no tiene ningún problema en orientarme y brindarme algunas sugerencias para mejorar mi trabajo con los niños”*. Una realidad diferente se describe cuando otra docente de 4° nivel señala: *“No hay un trabajo colaborativo con la educadora diferencial pero los niños tienen apoyo por parte de ella en lenguaje y matemáticas, además de los apoyos que reciben por parte de las practicantes que llegan de diferencial”* (ver anexos 4.1).En este caso, se describe la participación de la educadora diferencial al interior del aula, en las clases de lenguaje y matemáticas, pero no hay un trabajo en conjunto con la docente de básica.

En base a lo expuesto anteriormente, se puede concluir que ambas docentes mantienen una buena relación laboral con la educadora diferencial. Sin embargo, solo una de ellas percibe el trabajo colaborativo como necesario por ser, a su juicio, un factor que influye positivamente en el logro de mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes, además, se observa en ella interés por preguntar y aprender estrategias nuevas, lo que resulta beneficioso para los estudiantes por tener una docente en aula regular que oriente el trabajo en base a sus necesidades.

La otra docente no considera necesario llevar a cabo una labor conjunta con la profesora diferencial. Está consciente de que los estudiantes reciben apoyo de forma regular en dos asignaturas dentro del aula por parte de la educadora diferencial y considera esto como modalidad suficiente para ayudar a los estudiantes a acceder al aprendizaje. No busca aprender estrategias nuevas, ni obtener sugerencias que pudiesen mejorar sus intervenciones pedagógicas. Se evidencia además, un claro desplazamiento de la responsabilidad en cuanto a los estudiantes que requieran mayores apoyos, la cual es entregada netamente a la educadora diferencial o a profesoras en práctica que llegan al establecimiento, quienes serían las destinadas a hacerse cargo de estos menores y sus dificultades para acceder al aprendizaje.

## Resultados finales de cada categoría

### Ámbito A: Situación escolar

**Participación de los estudiantes egresados en el trabajo en aula**

En general los estudiantes egresados del proyecto de integración escolar en problemas de lenguaje y que actualmente cursan los niveles de 1°, 2°, 3°, 4° básico presentan una participación activa en el trabajo que se realiza en sala de clases, lo cual se ve reflejado en el grado de compromiso manifestado en las diversas asignaturas y su involucramiento en sala de clases, puesto que son niños que se integran de forma favorable en las distintas dinámicas, presentan una buena disposición y preocupación al momento de desarrollar las tareas, actividades y evaluaciones que son propuestas durante las horas de clases.

En lo que respecta a sus preferencias educativas, la mayoría de los estudiantes, manifiesta una mayor disposición e interés por las asignaturas, donde presentan un mayor grado de participación y realizan actividades que a su parecer son más innovadoras y entretenidas, lo que trae consigo que se involucren y participen del trabajo que se realiza al interior del aula.

Por otra parte, se observa un número menor de estudiantes que no presenta una participación activa en actividades que se trabajan en sala de clases, lo cual se refleja en su desinterés por desarrollar los trabajos y por escribir los contenidos de las diversas materias, además de mostrar poca participación e involucramiento en actividades tanto individuales como grupales que se trabajan a lo largo de la jornada escolar.

En relación con lo expuesto, el análisis realizado refleja que el grado de participación presentado depende en gran medida de las estrategias pedagógicas utilizadas, las oportunidades de intervención que tengan los niños en las actividades que se trabajan, y en algunos casos de la realidad familiar en la que se encuentran algunos estudiantes. Esta última situación estaría generando inasistencias frecuentes y problemas en la relación socio- afectiva, como lo son, el aislamiento, depresión, conductas violentas, entre otras. En base a esto, es que las estrategias utilizadas por la mayoría de las docentes en estudio, se encuentran débiles si lo que se necesita es una metodología de trabajo innovadora, cercana, de interés que invite a todos los estudiantes a involucrarse en distintas asignaturas. Además de esto, el trabajo con el contexto familiar es inconsistente, por lo que debe fortalecerse en la búsqueda de soluciones a los conflictos que viven dentro de sus hogares algunos estudiantes.

**Disposición al aprendizaje**

El análisis realizado refleja que la disposición presentada por los estudiantes egresados depende en gran medida de las estrategias metodológicas empleadas por la docente. Puesto que señalan que su motivación disminuye frente a tareas que califican como “tediosas” o “aburridas” aunque de todas maneras, responden frente a lo que se les solicita.

Según lo expuesto por las docentes atribuyen al estudiante responsabilidad en cuanto a su disposición, es él quien debe participar, motivarse, estar atento y rendir en todas las asignaturas. Esta percepción, conlleva a la falta de estrategias o acciones por parte de las educadoras, que busquen motivar e involucrar al estudiante con el fin de que éste asuma una actitud favorable en su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es importante destacar que del total de docentes en estudio, sólo una asume responsabilidad en lo que a disposición se refiere, considerando importante el actuar frente a la desmotivación, buscando las estrategias pertinentes para involucrar y llamar la atención de los niños en el trabajo que se realiza en las distintas asignaturas.

Como indicadores utilizados por las profesionales a la hora de considerar una disposición al aprendizaje positiva o negativa, corresponden principalmente al grado de atención- concentración del estudiante, sus calificaciones y el comportamiento manifestado en sala de clases. Es decir, a juicio de las docentes, aquel alumno que se concentra, pone atención, presenta buenas calificaciones, se interesa, se involucra en las actividades y es ordenado, posee una disposición favorable al aprendizaje.

**Interacción estudiante – pares**

Un alto número de estudiantes egresados mantiene con sus compañeros una relación de cercanía, compañerismo y amistad, sintiéndose respetados y valorados al interior del curso.

Por otra parte, un menor porcentaje de estos estudiantes manifiestan no haber construido lazos significativos de cercanía y amistad con sus compañeros y no relacionarse mayormente con estos al interior del establecimiento. Del mismo modo expresan no sentirse respetados al interior del curso debido a reiteradas burlas dirigidas principalmente al aspecto físico y conductas de agresión recibidas por parte de algunos estudiantes. En relación a esto, el análisis deja de manifiesto que el trabajo para superar esta situación y fortalecer los lazos afectivos entre estudiantes se encuentra débil, ya que no se observan estrategias que busquen generar al interior del aula un clima afectivo de respeto, sana convivencia, compañerismo, etc. Por el contrario, la visión de las educadoras, es que el niño egresado es quien debe estar preparado para adaptarse al curso, puesto que mientras perteneció al PIE adquirió las competencias sociales óptimas para su integración. Bajo esta percepción, la educadora regular no asume responsabilidad frente a los problemas en la relación que presentan algunos estudiantes.

Tampoco se observa preocupación por parte de las profesionales por indagar más en cuanto a la situación familiar que vive cada uno de sus estudiantes, lo cual podría ser un factor influyente para el menor a la hora de interactuar con sus pares.

**Interacción estudiante- profesora**.

En general, las docentes en estudio perciben una buena relación con sus estudiantes egresados y consideran no tener inconvenientes en cuanto a la interacción y comunicación con ellos. Asimismo, señalan que la relación se ha ido construyendo a través de los años que han estado a cargo de estos alumnos, lo que ha resultado ser un factor importante, puesto que les ha permitido contar en la actualidad con un conocimiento integral de cada uno de ellos y, a la vez, la relación entre ambos se ha visto fortalecida.De igual forma, los estudiantes dicen tener una buena relación, la cual estaría basada en la simpatía que perciben por parte de la docente.

Por otra parte, existe un alto número de docentes que manifiestan que el grado de cercanía y respeto que actualmente mantienen con sus estudiantes se debe en gran medida a la participación activa de sus apoderados en el proceso de aprendizaje de los niños. En este sentido, las docentes consideran fundamental la presencia de los padres a la hora de afianzar la relación con los estudiantes.

Vale destacar, que del total de docentes sólo una considera que la interacción construida forma parte de un proceso de conocimiento mutuo en donde se deberán crear instancias para formar lazos de confianza, cariño y respeto, lo que sólo se logrará si existe interés y disposición de parte de ambos.

### Ámbito B: Percepción profesoras regulares en relación a los apoyos que deben recibir los estudiantes.

**Concepto sobre integración**

Según el análisis realizado, las docentes al momento de utilizar el concepto de integración, se refieren exclusivamente a los proyectos de integración escolar (PIE) y atribuyen la responsabilidad de que el estudiante egresado se integre en la sala de clases, a la figura del educador diferencial, quien, a su juicio, es el encargado de lograr que este proceso se desarrolle de forma favorable, integrando con éxito a los niños al sistema educativo. Considerando esto, el trabajo que se realiza se encuentra débil, según lo que plantea el decreto, ya que, no se estarían generando acciones por parte de la educadora regular, que favorezcan la integración al interior del aula, puesto que aún existen estudiantes que no han logrado superar sus barreras educativas e integrarse por completo en la vida escolar.

**Expectativas**

Según el análisis realizado, las docentes perciben que el rendimiento escolar dependerá de múltiples criterios, que son considerados a la hora de generar posibilidades educativas favorables o adversas para estos estudiantes. Dentro de estos criterios, se encuentra, el grado de participación de las familias en la vida escolar del niño, es decir, en la medida que los apoderados se involucren activamente en el proceso educativo del menor, esté tendrá un mejor rendimiento escolar.

Por otra parte, el análisis refleja que actualmente hay un porcentaje mínimo de niños que aún presenta NEE en el área comprensiva del lenguaje y las expectativas que las docentes tienen de éstos son bajas, puesto que expresan, son niños que no logran un rendimiento escolar esperado para el nivel, consideran además que no están a la par con el resto de sus compañeros, ya que aún presentan dificultad para seguir instrucciones, comprender los contenidos que se trabajan y seguir ordenes durante las dinámicas que son propuestas, esto dificultaría los avances en lo que respecta a sus aprendizajes. Esta percepción conlleva, a que el trabajo de apoyo pedagógico sea visto por ellas, como responsabilidad de la educadora diferencial, quien debe lograr avances en el niño, o de lo contrario no podrá alcanzar las metas propuestas para el nivel.

Por tanto, las docentes regulares basan sus expectativas en factores externos, atribuyendo la responsabilidad de que el estudiante egresado enfrente con éxito la vida académica a terceros, es decir la situación del estudiante dependerá de ellos mismos o de otros actores como el educador diferencial y la familia.

Otro aspecto importante de destacar, es que de la totalidad de docentes, sólo una posee percibe como fundamental el trabajo pedagógico que se realiza, el cual puede influir directamente en la situación escolar, mejorando las posibilidades educativas.

**Adecuaciones curriculares**

Según el análisis, las adecuaciones curriculares utilizadas van dirigidas principalmente a evaluaciones cuantitativas, tales como pruebas, controles, guías, etc. Durante estas, el alumno realiza la misma evaluación que el resto de sus compañeros pero con variaciones en cuanto a la formulación de preguntas, enunciados y si es necesario, se eliminan preguntas de contenidos que le dificultan. Por otra parte, el apoyo que requieran los niños es responsabilidad del educador diferencial, actor que debe brindar las orientaciones que el estudiante necesite durante la evaluación, asimismo es quien se encarga de guiarlos en las asignaturas que le resultan más complejas. En este sentido, el estudiante es visto como “ajeno”, aunque sea egresado del proyecto de integración, el responsable de entregar las orientaciones necesarias siempre será el educador diferencial.

Solo una docente en estudio considera que es responsabilidad de ambos profesionales (docente básica- educador diferencial) el brindar apoyos y orientaciones a todo estudiante al interior del curso que lo requiera en las asignaturas más desafiantes. Asimismo, manifiesta que el trabajo que se realice debe estar en base a una labor conjunta y coordinada entre ambos.

**Consideración de las características individuales de cada estudiante**

Según el análisis, las docentes a la hora de considerar las características individuales de cada niño ponen énfasis en la conducta manifestada por éstos en sala de clases, es decir, su comportamiento, su disciplina, su capacidad de atención-concentración; dejando de lado los requerimientos educativos, referidos a ritmos de aprendizaje, intereses, conocimientos previos y aprendizajes potenciales. Bajo esta visión, las docentes apuntan su trabajo a modificar conductas y no priorizan las particularidades educativas de cada niño.

### Ámbito C: Influencia de las estrategias pedagógicas en el rendimiento escolar

**Estrategias metodológicas**

Según el análisis, no se realizan estrategias diferenciadas con los estudiantes en estudio, sin embargo, actualmente hay niños egresados del proyecto de integración que mantienen requerimientos educativos, principalmente a nivel comprensivo en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Esta situación no es considerada por las docentes a la hora de proponer estrategias para trabajar los contenidos.

Para dar solución a lo anterior, las docentes utilizan como estrategia enviar a los niños que aún presentan dificultades a clases de reforzamiento o que asistan a grupo diferencial. De esta manera, la educadora regular muestra un desligamiento con relación a los distintos requerimientos de sus estudiantes, estableciendo diferencias entre aquellos que no logran comprender los contenidos trabajados de los que van a la par con el resto de los compañeros.

Las estrategias metodológicas empleadas, por la mayoría de las docentes, son descritas como motivadoras y de interés, sin embargo el análisis refleja diferencia entre lo expuesto por ellas y la opinión de los estudiantes, ya que como se ha señalado con anterioridad los niños exponen tener menor preferencia por aquellas asignaturas que califican como “aburridas”, siendo estas principalmente las disciplinas de lenguaje y matemáticas.

**Trabajo colaborativo**

En base al análisis, se observa una idea errónea en lo que se refiere al concepto de trabajo colaborativo, ya que la mayoría de las docentes no trabaja en conjunto con la educadora diferencial, a pesar de considerar que sí lo hacen, por el hecho de que ambas profesionales están presentes dentro del aula de clases en algunas asignaturas (lenguaje y matemática), en donde la educadora diferencial brinda apoyo a los niños que lo requieran, sin embargo no planifican en conjunto, no trabajan coordinadamente, no se proponen estrategias ni adecuaciones. De esta forma, cada docente trabaja de forma separada perdiéndose así la oportunidad de llevar a cabo una intervención pedagógica más individualizada y retroalimentada.

Por otra parte, del total de docentes, existe una que sí realiza un trabajo en conjunto real con la educadora diferencial, y otra que no trabaja en ninguna instancia de forma colaborativa, perdiendo con esto la oportunidad de realizar un trabajo más individualizado con aquellos niños que aún mantienen necesidades.

# Capítulo VI

*Comentarios finales*

# Comentarios finales

La investigación fue realizada en tres establecimientos pertenecientes a la comuna de Puente Alto que cuentan con un Proyecto de Integración escolar en el área del lenguaje, los cuales son: Colegio Maipo, Escuela Consolidada y Establecimiento Educacional República de Grecia. Los tres centros educativos fueron escogidos por ser apreciados por la Corporación Municipal de Puente Alto como “accesibles” en cuanto son escuelas que buscan constantemente el mejoramiento, la retroalimentación y superación en lo que respecta a formación, capacitación y nuevas formas de trabajo que favorezcan los aprendizajes en sus estudiantes.

Cada uno de los establecimientos en estudio imparte educación mixta desde los niveles pre-básicos y básicos, además educan a niños y niñas que provienen de familias vulnerables con un nivel socio-económico medio, medio- bajo y bajo. Actualmente cada colegio es de dependencia Municipal.

El proyecto de integración escolar de cada establecimiento se compone de los siguientes especialistas: fonoaudióloga, educadora diferencial especialista en trastornos del lenguaje, especialistas en problemas de aprendizaje y psicóloga.

A continuación se describirá la situación escolar de los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años (2009-2010):

Un alto número de estudiantes egresados durante los años 2009 y 2010 del proyecto de integración en problemas de lenguaje presentan actualmente un rendimiento escolar esperado para el nivel que cursan, el que se ve reflejado en sus calificaciones, la disposición al aprendizaje presentada en las diversas disciplinas; en la participación activa que muestran en trabajos grupales, dinámicas y actividades varias que se trabajan durante las clases.

A pesar de lo anteriormente expuesto, existe un porcentaje menor de estudiantes que no ha logrado alcanzar las metas educativas propuestas para el nivel, lo cual se ve reflejado en sus bajas calificaciones, la desmotivación que presentan a la hora de participar en actividades grupales e individuales y disposición al aprendizaje en las diversas asignaturas que se trabajan, en donde muestran una conducta desatenta, poco participativa y desinteresada en el trabajo que se realiza en el aula. En relación a esto, el análisis deja de manifiesto que la mayoría de las docentes no estarían realizando acciones que apunten a la superación de esta situación, no cuestionan su actuar docente y atribuyen total responsabilidad del fracaso educativo, al estudiante o al educador diferencial, este último visto como el encargado de lograr avances y “nivelar” al niño en relación al resto de sus pares. De esta forma, los estudiantes egresados continúan siendo vistos como “ajenos” al curso a pesar de haber egresado del proyecto de integración. Por otra parte, tampoco se considera, dentro de esta situación, otros factores como la situación familiar, teniendo en cuenta que se trata de niños que tienen una realidad social vulnerable, en los cuales incluso hay casos de abandono, violencia intrafamiliar y situación de cárcel por parte de los padres.

En lo que respecta a la relación que los estudiantes egresados establecen con sus pares no se observan mayores conflictos. Particularmente a la hora de formar grupos de trabajo, la relación que establecen es favorable puesto que se muestran interesados, involucrados, participativos; existiendo incluso algunos casos en donde éstos son vistos como líderes por ser quienes designan roles, toman decisiones y se ofrecen a exponer en el caso que se requiera. Por otra parte, son los estudiantes quienes expresan tener una mayor disposición hacia trabajos grupales en donde pueden relacionarse y compartir con sus pares.

En cuanto a la relación que los niños mantienen con la docente a cargo del curso al cual pertenecen, el análisis refleja que no existe por parte de la mayoría de las docentes acciones que busquen formar lazos de tipo afectivo, de cercanía, respeto y confianza. Como se dijo anteriormente, el estudiante egresado es visto como “ajeno” y por tanto se establecen diferencias al momento de la interacción y se considera como fundamental que el niño haya podido integrarse al curso, que tengan una buena disciplina, que sean participativos y que cuenten con el compromiso e involucramiento de las familias en el proceso educativo. Todas estas percepciones de las educadoras conllevan a establecer lazos débiles que pueden estar influenciando el desinterés que presentan algunos estudiantes, puesto que no reconocen a la docente como una figura importante y cercana.

Por otra parte, el análisis deja de manifiesto que las educadoras no consideran la implementación de estrategias que busquen afianzar los lazos entre familia- escuela, sino que la poca participación de los apoderados es de su total responsabilidad, no se cuestiona en ningún caso la necesidad de crear nuevas vías de comunicación que logren motivarlos e integrarlos en el trabajo que se realiza en la escuela.

El análisis también refleja que los problemas que manifiestan algunos estudiantes, referidos principalmente a: su desinterés hacia las asignaturas, desmotivación en el trabajo en aula, bajo rendimiento escolar, problemas conductuales, entre otros, obedecen a una multicausalidad, puesto que estarían siendo provocados por factores de tipo socio-afectivo, socio-cultural, familiar y escolar, los que permiten que las problemáticas de los niños se originen y se perpetúen. En relación a esta situación, el análisis refleja que las docentes no estarían realizando acciones pedagógicas de motivación que inviten a los estudiantes a involucrarse y participar mayormente en el trabajo que se realiza durante la jornada escolar, así como tampoco existen acciones de trabajo con las familias que busquen encontrar soluciones a las problemáticas que viven algunos estudiantes tales como: talleres para padres, entrevistas personales con cada apoderado, entre otros.

Otro aspecto a señalar dice relación con la visión que tiene el equipo de docentes regulares en estudio en relación al concepto de rendimiento escolar, el cual está centrado en el estudiante, es decir, el rendimiento escolar se mide por las calificaciones que tienen, lo cual indicaría si se han cumplido las metas educativas o no. Esto difiere de lo estipulado en la Reforma Educacional del año 1996, que considera los procesos por los cuales el estudiante accede al aprendizaje, vale decir, “cómo aprende” y no sólo “lo que aprende”, focalizando así su interés en la persona y quitando relevancia a los aspectos netamente cuantitativos.

Con relación a los apoyos, para el equipo de profesionales regulares en estudio éstos no son necesarios, sin embargo el análisis deja en evidencia que actualmente existe un porcentaje mínimo de estudiantes egresados que aún presentan NEE en la dimensión comprensiva del lenguaje y por tanto, aún requieren de apoyos personalizados. En relación a esto, las docentes no implementan ningún tipo de adecuación para trabajar con estos niños y entregan la responsabilidad de este trabajo a la figura del educador diferencial, actor que debe brindar las orientaciones que el estudiante requiera. En este sentido, aunque el estudiante sea egresado, el responsable de entregar las orientaciones necesarias siempre será el educador diferencial.

Es por lo anteriormente expuesto, que el profesor diferencial continúa en la actualidad realizando un seguimiento informal de todos los estudiantes que han egresado del proyecto de integración escolar en problemas de lenguaje y es quien se encarga de brindar los apoyos necesarios en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, en el caso que el estudiante lo requiera, además de orientarlos en las evaluaciones de las disciplinas que les resulten más desafiantes.

Por otra parte, el análisis manifiesta que las docentes (a pesar de declarar lo contrario) emplean acciones que reflejan la utilización de una metodología que no considera las características individuales de cada estudiante ni que apuntan a motivarlos para alcanzar sus metas de aprendizaje. Esta metodología, por tanto, resulta no ser de carácter lúdico, motivante, entretenida y de interés, en donde se invite a los niños a manipular, explorar, interactuar en grupos de trabajo e involucrarse en las dinámicas y actividades que son trabajadas.

No existe mayor creatividad a la hora de implementar estrategias pedagógicas, así como tampoco, una búsqueda para seleccionar aquellos métodos de trabajo más adecuados para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, no se consideran las características de cada estudiante, su interés y el contexto socio-cultural al cual pertenece; lo cual es incongruente si se considera que el análisis ha demostrado que los problemas de tipo conductuales, de desinterés y bajo rendimiento podrían estar siendo causados por factores socio culturales (entre otros).

Por otra parte, la forma de trabajo empleada por las docentes, los recursos pedagógicos utilizados y el material propuesto, es el mismo para todo el curso y no se realizan estrategias diferenciadas en ninguno de los niveles educativos en estudio, es decir, las docentes utilizan las mismas estrategias con todos los estudiantes, ya sean éstos egresados del proyecto de integración o no. Al respecto, la alternativa que poseen los niños que presentan bajo rendimiento escolar es asistir a grupo diferencial o recibir apoyo de la educadora diferencial, vale decir, la docente regular no es la encargada de implementar las estrategias de apoyo, por el hecho de delegarle la responsabilidad a la educadora diferencial.

Con relación al trabajo colaborativo, se evidencia que éste no existe, al menos en el sentido estricto del concepto, ya que algunas consideran como colaboración, estrategias que en verdad no lo son, como el estar físicamente en el aula de clases regular con la educadora diferencial, quien entrega apoyos a los niños que lo requieran, sin existir un real trabajo de planificación conjunta, adecuaciones curriculares, apoyo relacionado con las diferentes estrategias, métodos pedagógicos a utilizar y el material a implementar, entre otros. En este sentido, la mayoría de las docentes no realiza trabajo colaborativo, existiendo además una de ellas, que no lo considera necesario en lo absoluto. No obstante, es necesario mencionar que sólo una educadora sí realiza labor conjunta con la educadora diferencial, lo cual le permite implementar estrategias que resultan más adecuadas para los estudiantes, ya que se constituyen en base a sus propias necesidades y características individuales.

# Anexos

ANEXO 1

a) Validación de encuestas profesores regulares:

Este instrumento será aplicado a profesores regulares que trabajen con estudiantes que hayan sido egresados durante los dos últimos años (2009-2010).

El siguiente instrumento se validará de la siguiente manera:

1. Se aplicará el instrumento a un docente regular que trabaje con estudiantes egresados de un PIE y que no sea parte de la investigación

2. Se enviará el instrumento a un experto en la materia (que conozca el tema a investigar)

Guion de validación del instrumento

Nombre:

Profesión:

Fecha:

Objetivo del instrumento:

- Conocer el trabajo que realiza el docente regular al interior de la sala de clases con aquellos estudiantes que han sido egresados del PIE de lenguaje.

Comentarios del profesional:

b) Validación de encuestas estudiantes egresados

Este instrumento será aplicado a estudiantes egresados durante los años 2009 y 2010.

El siguiente instrumento se validará de la siguiente manera:

1. Se enviará el instrumento a un experto en la materia (que conozca el tema a investigar)

Guion de validación del instrumento

Nombre:

Profesión:

Fecha:

Objetivos del instrumento

- Conocer la participación del estudiante al interior de la sala de clases y las relaciones que mantiene con el profesor jefe y con sus compañeros.

Comentarios Profesional:

ANEXO 2

Guión de entrevista semi-estructurada

Entrevista docentes regulares

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

Establecimiento:

Nombre de la entrevistada:

Hora de inicio: Hora de término:

Nombre entrevistador:

**OBJETIVO**

* conocer el trabajo que realiza el docente regular al interior de la sala de clases con aquellos estudiantes que han sido egresados del PIE de lenguaje.

Introducción

* Saludos
* Se agradece la disposición y cooperación en el estudio
* Se describe la investigación y se expone el objetivo del instrumento, se señala la importancia de responder todas las preguntas, sin embargo se brinda libertad de acotar u omitir lo que se estime conveniente en el caso de sentir incomodidad ante la pregunta.
* Se reitera la declaración de los aspectos éticos

Para comenzar la entrevista quisiéramos conocer de forma breve su historia como educadora

* Años de ejercicio docente en el establecimiento
* Título profesional
* Tiempo a cago del curso, rol y funciones.

Para continuar, vamos a pasar al tema de integración, queremos conocer ¿Qué es para usted la integración escolar de estudiantes con NEE y qué opinión le merece?

* Concepto de integración escolar
* Fortalezas y debilidades
* Finalidad

En lo que respecta a la relación profesional que establece con la educadora diferencial, nos gustaría saber

¿Cómo es la relación que mantiene con la educadora diferencial?

* Trabajo colaborativo con la educadora diferencial
* Respeto hacia la labor del otro
* Planificación conjunta

Con respecto al papel de la familia dentro de la etapa escolar de los niños egresados, particularmente en lo que respecta a la participación de esta en la vida escolar del estudiante

¿Qué nos podría mencionar acerca de la participación de estos en el proceso escolar de sus hijos?

* Experiencia
* Trabajo que realiza con ellos

En cuanto a la relación docente- estudiante

¿Cómo describiría la relación que posee con cada uno de los estudiantes egresados?

* Grado de cercanía
* Factores que favorecen
* Factores que dificultan

Para continuar, en lo que respecta a la integración al interior de la sala de clases quisiéramos saber

¿Al interior del curso cree usted que existe una integración real para con estos niños?

* Participación en sala de clases
* Relación estudiante- pares
* Participación en trabajos grupales
* Comportamiento en sala de clases

En lo que respecta al proceso de aprendizaje del estudiante, queremos saber

¿El estudiante muestra una buena disposición al aprendizaje, es decir, se muestra atento, involucrado, interesado y participativo en las diversas asignaturas?

* Disposición al aprendizaje

En cuanto al trabajo que se realiza al interior del aula de clases, nos gustaría saber

¿A la hora de pasar un nuevo contenido existen adecuaciones u apoyos extras para con estos estudiantes?, ¿Cuáles y en que asignaturas?

* Evaluaciones diferenciadas
* Adecuaciones u apoyos extras
* Estrategias pedagógicas utilizadas en la sala de clases

En cuanto a las capacitaciones docentes

¿La corporación municipal de Puente Alto se encarga de generar acciones o cursos de perfeccionamiento docente referidas a las NEE y estrategias de enseñanza para atender a la diversidad de alumnos presentes en el aula regular?

* Asistencia a capacitaciones
* Ejecución en sala de clases de conocimientos adquiridos en capacitaciones

Para finalizar

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

ANEXO 3

Guión de encuestas

Encuestas docentes regulares

1. Establecimiento educacional:

Nombre docente :

Curso :

Establecimiento :

Estimado(a) docente:

Somos estudiantes de la carrera Educación Diferencial especialidad Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente nos encontramos en la última etapa de formación, realizando la memoria de título.

Nuestra memoria denominada: “Situación escolar de niños que han egresado de proyectos de integración escolar en problemas de lenguaje de distintos establecimientos educacionales de la comuna de Puente Alto”, tiene por objetivo, como su nombre lo indica poder describir el rendimiento académico de estudiantes egresados del PIE de lenguaje durante los dos últimos años (2009-2010).

Para el logro de nuestros objetivos, solicitamos su participación, respondiendo una encuesta, la que nos permitirá **conocer el trabajo que realiza el docente regular al interior de la sala de clases con aquellos estudiantes que han sido egresados del PIE de lenguaje.**

Toda la información entregada en este cuestionario será confidencial y quedará en el anonimato por lo que lo(a) invitamos a contestar con plena confianza y seguridad.

Agradecemos de antemano su participación y buena disposición.

Catalina Betancour, rut 16.480.754-1

Cecilia González, rut 17.001.656-4

Estudiantes Educación Diferencial UMCE

**Encuesta N°1**

1.- El curso del cual usted está a cargo posee estudiantes egresados del PIE en problemas de lenguaje

a) Si b) No

Si la respuesta es **sí**, mencione la cantidad de alumnos egresados presentes en la sala de clases

R: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2.- El o los estudiante (s) logran realizar tareas, ejercicios o actividades que son propuestas para ser realizadas en la sala de clases.

1. Siempre b)Ocasionalmente c) Nunca

Si la respuesta es: Ocasionalmente o nunca, ¿qué tipo de tareas, ejercicios o actividades son las que más le dificultan?

R: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3.- El o los estudiante(s) recibe(n) más apoyos que el resto de sus compañeros para comprender los contenidos que son trabajados en las diversas asignaturas.

a) Siempre b) Ocasionalmente c) Nunca

¿Qué tipo de apoyos?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4.- A la hora de trabajar un contenido, realiza algún tipo de adecuaciones que permita acercar el conocimiento al o los estudiante (s).

1. Siempre b)Ocasionalmente c) Nunca

Si su respuesta es: Siempre o ocasionalmente, las adecuaciones se implementan a nivel de:

a) Objetivo b) Forma c) metodología d) Otros

R: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5.- El o los estudiante(s) posee(n) una adecuada comprensión a instrucciones y preguntas.

1. Siempre b)Ocasionalmente c) Nunca

6.- ¿Cómo evaluaría el rendimiento escolar del estudiante?:

Nombre estudiante: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Muy bueno b) Bueno c) Deficiente

Nombre estudiante: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Muy bueno b) Bueno c) Deficiente

Nombre estudiante:

1. Muy bueno b) Bueno c) Deficiente

Nombre estudiante:

1. Muy bueno b) Bueno c) Deficiente

7.-Los aprendizajes que posee el o los estudiante(s) son los esperados para el nivel que cursa.

Nombre estudiante:

1. Si b) no

R: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Nombre estudiante:

1. Si b) no

Nombre estudiante:

1. Si b) no

Nombre estudiante:

1. Si b) no

8.- Cuando los niños no alcanzan los objetivos esperados en alguna unidad, ¿usted implementa alguna evaluación diferenciada?

1. Siempre b) Ocasionalmente c) Nunca

R: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

¿Con qué frecuencia implementa las evaluaciones diferenciadas?

a) Siempre que el estudiante lo requiera b) Sólo en algunas asignaturas

c) Sólo en la asignatura de lenguaje y comunicación d) En ninguna oportunidad

Encuestas estudiantes egresados

1. Establecimiento:

**Encuesta N°2**

Dirigida a estudiantes de 2°, 3° y 4° básico que han egresado del Proyecto de Integración en TEL el año 2009 y 2010.

**Nombre estudiante** :

**Curso**  :

**Establecimiento** :

Estudiante:

Somos estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente nos encontramos en la última etapa de formación, realizando la memoria de título.

Como parte de la investigación que actualmente nos encontramos realizando en el establecimiento educacional al cual perteneces, se encuentra la aplicación de la siguiente encuesta, que tiene como finalidad **conocer tu participación al interior de la sala de clases y las relaciones que mantienes con tu profesor jefe y con tus compañeros.**

Toda la información entregada en este cuestionario será confidencial y quedará en el anonimato por lo que te invitamos a contestar con plena confianza y seguridad.

Agradecemos de antemano tu participación y buena disposición.

Catalina Betancour, rut 16.480.754-1

Cecilia González, rut 17.001.656-4

Estudiantes Educación Diferencial UMCE

1. ¿Te gusta asistir al colegio?

1. siempre b) A veces c) Casi nunca d)Nunca

Si la respuesta es: A veces, casi nunca o nunca, ¿por qué?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Como es la relación que mantienes con tu profesor jefe

a) Muy buena b) Buena c) Deficiente d) Mala

¿Qué es lo que más te gusta de tu profesor?

R: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

¿Qué es lo que menos te gusta de tu profesor?

R: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Como es la relación que mantienes con tus compañeros

a) Muy buena b) Buena c) Deficiente d) Mala

Si la respuesta es: Deficiente o Mala, ¿Por qué?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4. Te sientes valorado y respetado por tú profesor al interior de la sala de clases

a) Siempre b) A veces c) Casi nunca d) Nunca

Si la respuesta es: A veces, casi nunca o nunca, ¿Por qué?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. Te sientes valorado y respetado por tus compañeros al interior de la sala de clases

a) Siempre b) A veces c) Casi nunca d) Nunca

Si la respuesta es: A veces, casi nunca o nunca, ¿Por qué?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6. Te gusta participar de las actividades grupales e individuales (disertaciones, exposiciones, tareas, trabajos grupales, entre otros) que se realizan durante la jornada escolar.

a) Siempre b) A veces c) Casi nunca d) Nunca

¿Cuáles actividades o asignaturas te gustan más?, ¿Por qué?

R:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

¿Cuáles actividades o asignaturas te gustan menos?, ¿Por qué?

R:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7. Recibes por parte de tu profesor jefe ayudas dirigidas sólo a ti cuando no comprendes algún contenido en alguna asignatura

a) Siempre b) A veces c) Casi nunca d) Nunca

R: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

8. Las pruebas o evaluaciones que realizas son las mismas que hacen el resto de tus compañeros

a) Siempre b) A veces c) Casi nunca d) Nunca

Si la respuesta es: a veces, casi nunca o nunca, en que asignaturas realizas evaluaciones diferenciadas

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ANEXOS 4

**Resultados**

4.1 Tabla N°1: Equipo docentes regulares

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Objetivo específico | Ámbito | categoría |
| Describir el rendimiento escolar que tienen los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años. | A. Situación escolar | Participación de los estudiantes egresados en el trabajo de aula.  *Entenderemos por esto: La acción de involucrarse e intervenir en actividades que se trabajan en sala de clases.* |
| Disposición al aprendizaje.  *Entenderemos por esto: La actitud y el compromiso que manifiesta el estudiante en su proceso de aprendizaje.* |
| Interacción estudiante-pares.  *Entenderemos por esto: La forma de relacionarse y los lazos construidos entre los estudiantes en estudio y sus pares.* |
| Interacción estudiante-profesora.  *Entenderemos por esto: La forma de relacionarse y los lazos construidos entre los estudiantes en estudio y la docente a cargo.* |
| Caracterizar la percepción del equipo de profesores regulares, en relación al apoyo que deben recibir los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años. | B. Percepción profesoras regulares en relación a los apoyos que deben recibir los estudiantes. | Concepto sobre integración.  *Entenderemos por esto: Todas las menciones hechas por las docentes en relación al concepto de integración escolar.* |
| Expectativas hacia estudiantes egresados.  *Entenderemos por esto: Las menciones hechas por las docentes en relación a las posibilidades educativas de cada estudiante.* |
| Concepto sobre adecuaciones curriculares  *Entenderemos por esto: las acomodaciones pedagógicas empleadas por las docentes en evaluaciones y apoyos.* |
| Consideración de las características individuales de cada estudiante.  *Entenderemos por esto: El conocimiento que tiene cada educadora regular en relación a los requerimientos educativos de cada estudiante.* |
| Describir las estrategias pedagógicas que utiliza el docente regular con los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años. | C. Influencias de las estrategias pedagógicas en el rendimiento escolar. | Estrategias metodológicas.  *Entenderemos por esto: Todas las acciones pedagógicas empleadas por las docentes que tengan como finalidad acercar los conocimientos de las diversas asignaturas.* |
| Trabajo colaborativo entre docente regular y educador diferencial.  *Entenderemos por esto: La relación profesional y la forma de trabajo que existe entre ambos profesionales.* |

Cuadro Ámbito A: Situación escolar

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| categoría | Corpus | Síntesis |
| Participación de los estudiantes egresados en el trabajo de aula. | **Docentes 2° básico**  La docente del establecimiento  Consolidada dice:  -“*Los estudiantes N°9, N°10 , N°12 participan y se integran a todas las actividades que se trabajan a lo largo de la jornada escolar, además son niños que se muestran participativos, responden cuando hago preguntas y se ofrecen muy seguido para participar de las actividades que les doy”.*  La docente N°6 del establecimiento Consolidada, dice:  *“La participación de la estudiante N° 14 no es activa, ella es muy retraída, le da vergüenza participar, es tímida”.*  **Docentes de 3° básico**  La docente del establecimiento República de Grecia, dice:  *“La EN°3 es una niña que le gusta destacarse, le gusta demostrar que sabe mucho, entonces cuando pido que alguien salga a leer ella es la primera en proponerse y hacerlo sin ningún temor, lo hace excelente, tiene una participación activa, muestra interés y tiene excelentes notas”.*  *“El EN°4 en un principio nunca se enfocaba en lo que estábamos hablando y eso provocaba que todo lo que yo estaba pasando en clases él no lo entendía, no escribía nada y no participaba de las clases; pero esta situación cambió por el trabajo de motivación que hice con él”:*  **Docente 4° básico**  La docente del establecimiento educacional, República de Grecia dice:  -“*La EN°24 no participa mucho de las actividades que se desarrollan durante el día. La parte social es la que está fallando por eso te digo que lo que ella necesita es una terapia sicológica porque no se integra en actividades grupales, se relaciona muy poco con sus compañeros, la única relación que mantiene es con su amiga que tiene en el curso y nada más. Además participa poco de las clases y actividades”.*  *-“La EN°23 trabaja siempre que ande de buen ánimo y por lo general deja todos los trabajos a medias, está bastante atrasada en relación al resto, yo a ella la veo muy desmotivada por venir a estudiar al colegio y pienso que esto se debe al cambio de casa, porque como les comenté ella hace poco tiempo que está viviendo con su abuelita y ya no con su madre”.*  La docente del establecimiento educacional Maipo, dice:  -*“ El EN°28 participa en todas las actividades, siempre se ofrece a ayudar a otros, se muestra como líder de su grupo, es el que lleva la batuta, si hay que salir a exponer algo, él siempre se ofrece para exponer, además es súper participativo en general no solo a la hora de hacer trabajos grupales, sino que en todas las actividades que se realizan durante la jornada escolar, es muy inteligente por lo que sus compañeros siempre lo buscan para integrarlo a cualquier actividad”.*  *-“La EN°27 ella solo participa en su grupo, siempre se agrupa con las mismas niñas para trabajar y en cuanto a su participación dentro del aula, yo la siento poco participativa en general no solo en trabajos grupales, es una niña que opina muy poco y es súper calladita”.* | La docente expone que los estudiantes egresados no presentarían mayores problemas de participación en el trabajo de aula y destaca su disposición durante la jornada escolar.  La docente expone que la estudiante presenta una baja participación en el trabajo de aula.  La docente manifiesta que la estudiante tiene una participación activa dentro del curso y se destaca al interior de la sala de clases.  La docente manifiesta que la hiperactividad del estudiante interfería en su participación en la sala de clases, por lo que el trabajo de motivación generó avances en cuanto a esta situación.  La docente atribuye la poca participación en el trabajo de aula que demuestra la estudiante a dificultades de carácter socio- afectivas.  La docente atribuye la desmotivación de la estudiante por participar del trabajo en el aula a problemas de carácter familiar.  La docente expone que el estudiante presenta interés por participar en el trabajo de aula y a la vez mantiene una buena relación con sus pares durante los trabajos que se realizan en las clases.  La docente expone que la estudiante es poco participativa durante el trabajo que se desarrolla en el aula. |
| Disposición al aprendizaje  Interacción estudiante-pares | **Docentes de 2° básico**  La docente del establecimiento educacional Consolidada, dice:  *-“El EN°10 es un niño al que le cuesta poner atención y concentrarse, sin embargo cuando lo logra entiende la materia súper rápido, no hay ninguna asignatura que le dificulte, es un niño súper parejo”.*  *-“La EN°9 es una excelente alumna, presta atención, se mantiene atenta y concentrada en todas las asignaturas y por lo general es una estudiante que tiene buenas notas”.*  *-“El EN°12 pierde rápidamente la atención durante las horas de clases, es por este motivo que actualmente lo siento adelante, en el primer puesto de la clase, porque es la única forma que logro mantenerlo más atento y que no se distraiga con los demás niños. A pesar de esto es muy participativo, siempre da su opinión y comenta en relación a los contenidos que se estén trabajando”*  La docente N°6 del establecimiento Consolidada dice:  *“La EN°14 se muestra interesada ya que en, clases se ve atenta y concentrada, sin embargo participa poco porque es tímida y no se atreve a hablar”.*  **Docentes de 3° básico**  La docente del establecimiento República de Grecia dice:  *“La EN°3 se muestra atenta, pone atención, se interesa por las actividades trabajadas, porque me pregunta cuando tiene dudas, comenta, siempre tiene sus tareas hechas. Si está distraída yo me preocupo de llamar su atención porque es importante que todos aprendan por igual, en general esta niña tiene una muy buena disposición al aprendizaje”.*  *“El EN°4 últimamente entendía que tenía que trabajar en la sala, entonces me pedía que lo sentara adelante, así que cuando yo podía lo dejaba. Esta situación generó que él actualmente esté con los ramos ya* normales. *Su nivel de rendimiento es mucho más elevado por lo tanto es positivo”.*  **Docente de 4° básico**  La docente del establecimiento República de Grecia dice:  *“La EN°24 se interesa por aprender, pero no hace ningún tipo de preguntas durante las clases, ella escucha y ejecuta lo que una dice, pero en ningún caso pregunta o participa levantando la mano, dando su opinión, comentando en relación a algo. Ahora bien, de todas formas ella se muestra como una niña atenta, siempre está poniendo atención en la clase y realizando las tareas que se le asignan”.*  *La disposición que tiene al aprendizaje la EN°23 depende de su estado de ánimo, porque es una niña que si anda bien hace cosas maravillosas, pone atención en clases, se concentra pero si llega descompuesta anda todo el día irritable, no trabaja, no participa y no le interesa hacer nada durante la jornada escolar “.*  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  *“La EN°27 es una niña poca participativa en las clases, no muestra mucho interés por involucrarse y poner atención, aunque este último tiempo la he visto esforzarse, así que ha mejorado su disposición”.*  *“He notado que el EN°28 se ha superado notablemente, ha tenido bastantes logros, él es un niño súper inteligente, ha sabido explotar más lo que él sabe, cuando hago preguntas siempre responde, le gusta participar de las clases, sabe harto y va progresando muy bien”*  **Docentes 2° básico**  La docente del establecimiento Consolidada dice:  *“La EN°9 es una líder entre sus pares, ha sabido integrarse de forma positiva en el curso (…) incluso es una niña con la cual sus compañeros siempre quieren trabajar”.*  *El EN°10 tiene una buena relación con sus compañeros, yo pienso que se debe en gran medida a que siempre les digo que deben quererse, respetarse y tener un buen corazón para acoger a todos sus compañeros, aunque si alguien lo mira feo el chico inmediatamente reacciona mal, con un golpe o con un puntapié, entonces cualquier cosa que pase en la sala o en el patio es motivo para pelear”.*  *“El EN°12 tiene una buena relación con sus compañeros y es muy querido en el curso, además tiene un grupo de amigos con los cuales se junta y han sabido integrarlo en todas las actividades, recreos, trabajos, etc”.*  La docente N°6 dice:  *“La estudiante N°14 tiene su grupo de amigas con las que se lleva muy bien, nunca ha tenido problemas para integrarse, ella viene desde el año pasado con este curso, así que ya conoce y se relaciona bien con sus compañeros”.*  **Docentes de 3° básico**  La docente del establecimiento República de Grecia dice:  *“La EN°3 es una niña dulce, no pelea tiene una buena relación con sus compañeros y se ha integrado muy bien al curso”.*  *“El EN°4 es un niño muy comunicativo, sus compañeros han aprendido a relacionarse con él porque su carácter es muy especial, si algo le molesta puede agredir a uno de sus compañeros”.*  **Docente 4° básico**  La docente del establecimiento República de Grecia dice:  *“La EN°24 en los recreos tiene los mayores conflictos, es egoísta con sus amigas. Por ejemplo si la amiga jugó con otra ella se pone a llorar, ese tipo de cosas tiene.*  *Al interior del curso tiene una amiga con quien hace todos los trabajos, cuando les pido que formen grupos entonces siempre se agrupan con los niños que se sientan cerca, tiene problemas para relacionarse con otros como te comenté anteriormente la parte social en cristal es preocupante”.*  *“La EN°23 se ha ido integrando bien al curso, sin embargo ella es muy cambiante, hay días en que juega, conversa y se divierte con sus compañeros y otros en que solo duerme durante la jornada, participa poco y no demuestra ningún interés”.*  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  *“En el caso del EN° 28 sucedió en un comienzo, según mi percepción, que entre los hombres por lo general se molestan mucho entonces al principio lo molestaban y él también se burlaba del resto, por lo que le fue difícil integrarse al grupo de varones. En el caso de las niñas, la relación que mantiene es buena. Actualmente el estudiante tiene su grupo de amigos al interior del curso y dentro del grupo él es el líder”.*  *“La EN°27 tiene su grupo de amigas y son todas como calladitas, nadie las molesta al interior del curso y particularmente a ella todos la han integrado súper bien, nunca he escuchado que alguien la moleste o se burle de ella, al contrario la ayudan cuando le pregunto algo y ella no responde”.* | La docente expone que la disposición al aprendizaje varía dependiendo del factor atención- concentración.  La docente expone que la estudiante muestra una buena disposición al aprendizaje, lo cual atribuye a sus calificaciones.  La docente expone que el estudiante presenta atención lábil, por lo que ha implementado una alternativa para captar su atención en el aula de clases. Logrando con esto que el niño se involucre en su aprendizaje.  La docente expone que la personalidad tímida de la estudiante la perjudica en relación a la participación, no obstante muestra actitudes que dan cuenta de una buena disposición al aprendizaje.  La docente manifiesta que dado el comportamiento de la estudiante, ésta presenta una buena disposición al aprendizaje.  La docente manifiesta que los cambios presentados por el estudiante en cuanto a disposición lograron avances significativos en su rendimiento escolar.  La docente expone que la estudiante presenta una buena disposición al aprendizaje, sin embargo su participación no es activa.  La docente atribuye la disposición al aprendizaje de la estudiante a un factor anímico.  La docente expone que ha habido un cambio favorable en cuanto a la disposición de la estudiante.  La docente expone que el estudiante muestra una buena disposición al aprendizaje, la cual ha ido progresando durante el año escolar.  La docente manifiesta que la estudiante es considerada por sus compañeros a la hora de realizar trabajos grupales y a la vez, es vista como una líder por ellos.  La docente manifiesta que el estudiante posee una buena relación con sus pares, la cual en ocasiones se ve afectada por su conducta violenta.  La docente señala que el estudiante ha construido lazos de amistad al interior del curso, por lo que mantiene una buena relación con sus compañeros.  La docente manifiesta que la estudiante sostiene una buena relación con sus compañeros la cual ha ido construyendo a lo largo de dos años.  La docente señala que la estudiante tiene una buena relación con sus compañeros sin presentar mayores conflictos.  La docente señala que el estudiante presenta buena comunicación con sus pares, pero que la relación se ve afectada por conductas impulsivas.  La docente señala que las dificultades que presenta la menor para relacionarse con sus pares se deben a problemas socio- afectivos.  La docente manifiesta que la forma de relacionarse que la menor establece con sus pares depende de su estado anímico.  La docente manifiesta que la relación que el estudiante sostiene con sus compañeros ha ido mejorando favorablemente a lo largo del año escolar.  La docente señala que la estudiante ha formado lazos de amistad con un grupo de compañeras, y con el resto de los estudiantes posee una buena relación de compañerismo. |
| Interacción estudiante-profesora. | **Docentes 2° básico**  La docente del establecimiento Consolidada dice:  “*La relación que tengo con EN°9, EN°10 y EN°12* es b*uena porque creo que tengo un buen entendimiento de lo que significa el proceso de integración y por lo mismo el trato que mantengo con los estudiantes egresados es bueno y no tengo problemas en recibir a cualquier estudiantes que presente dificultades y tratar de aminorarlas”.*  *La docente del establecimiento educacional Maipo dice:*  *“La relación que tengo con los niños egresados y que están en mi curso es buena, ya que los conozco hace dos años por lo tanto sé cómo son y las necesidades que tienen; tengo una relación cercana con ellos y sus apoderados”.*  **Docentes 3° básico**  La docente del establecimiento educacional República de Grecia dice:  *“Mi relación con el EN°4 ha ido de menos a más, porque en un comienzo él era rebelde, no seguía reglas, no entendía que debía cumplir con deberes; pero después de conversaciones, y de un proceso que hubo él logró irse adaptado, seguir órdenes y afianzando la relación conmigo”.*  *“Con la EN°3 mantengo una excelente relación, ella siempre está dispuesta a ayudarme y es muy dulce y cariñosa”.*  **Docente 4° básico**  La docente del establecimiento República de Grecia dice:  *“Con la EN°*24 *mantengo una muy buena relación, porque es una niña que tiene una buena disciplina, jamás hay que llamarle la atención, ni pedirle que no haga desorden, porque siempre está sentada en su silla haciendo las tareas que les dejo, no se desordena y nunca interrumpe la clase”.*  *“La EN° 23 tiene problemas de tipo familiar, por lo que la relación que tengo con ella es de mucha cercanía, siempre me preocupo de preguntarle como está, como se siente y brindarle mi apoyo porque sé que está pasando cosas difíciles que no tendría por qué estar viviendo a esta edad”.*  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  *“Con todos mis alumnos tengo una muy buena relación, a EN° y EN° los tomé en tercero básico, por lo tanto he ido formando lazos de mucha cercanía con ellos, lo bueno que tienen ambos es que sus apoderados son súper participativos, siempre vienen a reunión y están preocupados del aprendizaje de ellos”.* | La docente manifiesta que los conocimientos que posee acerca del proceso de integración escolar, la han ayudado a sostener una buena relación con sus estudiantes con el fin de aminorar la dificultad presentada.  La docente expresa que los años que ha tenido a su cargo a los estudiantes, la han ayudado a conocerlos y a fortalecer la relación.  La docente expone que la relación se ha ido construyendo a través de un proceso de conocimiento mutuo que buscaba mejorar la relación tanto personal como escolar.  La docente expone tener una buena relación con la estudiante y destaca su personalidad cariñosa.  La docente expresa que la buena relación que sostiene con la estudiante se debe a la buena disciplina y comportamiento que la menor presenta en la sala de clases.  La docente manifiesta que la relación que sostiene con la menor pretende ser un apoyo para ella debido a la realidad familiar que vive.  La docente expresa que la relación que mantiene con los estudiantes se ha ido fortaleciendo a lo largo del tiempo que ha tenido a cargo el curso; también señala que es fundamental la participación de los padres a la hora de afianzar esa relación. |

Cuadro Ámbito B: Percepción profesoras regulares en relación a los apoyos que deben recibir

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| categorías | Corpus | Síntesis |
| Concepto sobre Integración | **Docentes de 2° básico**  La docente del establecimiento educacional Consolidada dice:  *“La integración escolar es para mí tal como la palabra lo dice, preparar a los estudiantes para que salgan de mejor forma y que puedan enfrentar la vida futura escolar de la mejor manera”*  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  *“Según mi experiencia, la integración escolar es incluir a niños con necesidades educativas especiales dentro de la sala de clases, para que interactúen de forma normal con el resto de sus compañeros sin que se aíslen”.*  **Docente 3° básico**  La docente del establecimiento República de Grecia dice:  *“La integración escolar es para niños que tienen algún tipo de problema de aprendizaje y que puedan ser integrados, digamos en el curso como un niño normal otorgándoles por supuesto ayudas según las diferencias individuales de cada uno”.*  **Docentes 4° básico**  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  *“La integración es para mí un programa que incluye los distintos tipos de aprendizaje de los alumnos”.*  La docente del establecimiento República de Grecia dice:  *“La integración escolar es para mí un apoyo que el educador diferencial debe entregar a los niños con problemas, para que superen éstos y puedan integrarse de mejor forma en la sala de clases”.* | La docente expone que la integración debe preparar al estudiante para que logre desenvolverse de la manera más óptima en el sistema educativo.  La docente expresa que la integración debe preparar al estudiante con NEE para que logre desenvolverse en la sala de clases de igual forma que el resto de sus pares.  La docente manifiesta que la integración escolar es para niños que presentan problemas de aprendizaje, los cuales deben recibir apoyos dependiendo de sus características individuales para que logren desenvolverse de forma óptima al interior del curso.  La docente expone que la integración escolar debe considerar las distintas formas de aprender que tienen los niños.  La docente expone que la responsabilidad de la integración escolar recae en el educador diferencial, el cual debe lograr que el estudiante supere su “problema” con el fin de integrarse en la sala de clases. |
| Expectativas hacia estudiantes egresados. | **Docentes de 2° básico**  La docente del establecimiento educacional Consolidada dice:  *“El EN°10 tiene muchos problemas en el hogar lo que se traduce en una conducta irritable y agresiva, pero este año he notado un cambio en él, ya no muestra ese grado tan alto de agresividad, sin embargo si no se controla puede tener problema de relación con sus pares cuando pase a tercero”.*  *“La EN°9 está un poquito abandonada por parte de su madre, sin embargo esto no ha afectado su rendimiento en la sala de clases, aunque éste se puede ver afectado en un futuro si la niña continúa así de abandonada”.*  *“El EN°12 es un niño inteligente y que viene de una familia con buena situación. Creo que no va a tener ningún inconveniente de integración a futuro”.*  La docente N°6 del establecimiento educacional consolidada dice:  *“A la EN°14 le cuesta harto, aún tiene problemas de aprendizaje, por lo que aún necesita apoyos para superar sus problemas”.*  **Docente de 3° básico**  La docente del establecimiento educacional República de Grecia dice:  *“En un principio yo estaba muy preocupada por el nivel de aprendizaje que el EN°4 estaba teniendo, su rendimiento no era el óptimo pero después se empezó a superar, empezó a captar las ideas y a entender los contenidos. Para lograr esto hubo un trabajo de motivación de por medio que fue fundamental para que él se superara”.*  *“A la EN°3 yo la encuentro genial, ni me percaté de que tenía problemas, ella lee perfectamente es una niña que sigue muy bien las instrucciones, es sumamente dedicada y se esmera por hacer las cosas bien; su rendimiento es excelente”.*  **Docentes 4° básico**  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  *“El EN°28 es un niño solidario buen compañero, participativo, colaborador, siempre está dispuesto a ayudar, siempre se ofrece, es un excelente niño. No creo que tenga problemas más adelante”.*  *“EN el caso de la EN°27 la encuentro poco madura, me doy cuenta en cosas cotidianas como por ejemplo al caminar arrastra los pies o habla como* guagüita, *entonces con estas conductas me doy cuenta que tiene un comportamiento más infantil que el resto”.* | Las expectativas que tiene la docente del estudiante reflejan que el no control de su comportamiento agresivo puede ser un obstaculizador a la hora de relacionarse con otros niños.  Las expectativas que tiene la docente sobre la estudiante reflejan que debe existir mayor preocupación por parte de la familia en el proceso educativo para evitar que la estudiante tenga problemas de rendimiento escolar a futuro.  Las expectativas que tiene la docente del estudiante son positivas y reflejan confianza en cuanto a su proceso educativo futuro.  Las expectativas que tiene la docente reflejan la necesidad que tiene la estudiante de continuar recibiendo apoyos que atiendan a sus particularidades individuales.  Las expectativas que tiene la docente reflejan el papel fundamental que tiene la motivación dentro del proceso educativo del niño, por lo que resulta necesario seguir trabajando en base a ésta para lograr que el estudiante alcance las metas de aprendizaje en cada nivel.  Las expectativas que tiene la docente son positivas y denotan confianza en cuanto a su proceso educativo futuro.  Las expectativas que tiene la docente son positivas y apuntan a la personalidad del estudiante la cual será un factor beneficiario a lo largo de su vida escolar.  Las expectativas que tiene la docente dan cuenta de la necesidad que tiene la estudiante de cambiar su comportamiento inmaduro por el hecho de significar un factor negativo en su vida escolar. |
| Concepto sobre adecuaciones curriculares | **Docentes de 2° básico**  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  Evaluación:  *“En algunas ocasiones se aplica evaluación diferenciada en la asignatura de lenguaje con los niños que tienen o han tenido problemas de lenguaje*. Los niños hacen la misma prueba que el resto de los compañeros pero durante la realización de ésta se les da más tiempo o se omite alguna parte que fuera muy complicada”.  Apoyos:  *“Con respecto a los apoyos, el año pasado teníamos una educadora diferencial dentro de la sala, este año ya no pero se trabaja en grupo diferencial con los niños que tienen más problemas. Me gustaría que esa modalidad se hubiese mantenido este año porque era muy aportadora”.*  La docente del establecimiento educacional Consolidada dice:  Evaluación:  *“No se realizan evaluaciones diferenciadas con estos niños, las pruebas y evaluaciones que se hacen son las mismas que realizan el resto de sus compañeros; en el caso de requerir apoyo la educadora diferencial los ayuda durante la prueba”.*  Apoyos:  *“Los apoyos los brinda una educadora diferencial que viene constantemente a la sala, pero yo paso la materia a todos por igual y si hay algún estudiante que se atrasó en relación al resto, entonces para eso están las educadoras que mencioné anteriormente”.*  **Docente 3° básico**  La docente del establecimiento educacional República de Grecia dice:  Evaluación:  *“No hay evaluaciones diferenciadas porque ellos lograron un nivel normal en cierta forma”.*  Apoyos:  *“La educadora diferencial y yo nos apoyamos durante algunas clases de lenguaje y matemática; nos dividimos momentos, incluso ella hace algunas evaluaciones. Estos apoyos son para todo el curso”.*  **Docente 4° básico**  La docente del establecimiento educacional República de Grecia dice:  Evaluación:  *“No se realizan evaluaciones diferenciadas porque no las necesitan, pero lo que hago en algunas ocasiones es hacer trabajos extras para poder completar alguna nota”.*  Apoyos:  *“Ninguna de las estudiantes recibe apoyos por mi parte pero sí actualmente hay una profesora diferencial que asiste a la sala de clases y realiza apoyos a todo el curso en las asignaturas de lenguaje y matemáticas”.*  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  Evaluación:  *“En el caso de la EN°27 cuando hago una prueba de matemática, yo le paso la evaluación a la profesora diferencial para que ella previamente refuerce los contenidos con la niña; si en la prueba no obtiene una buena nota entonces la educadora diferencial le aplica otra prueba y ambas notas se promedian”.*  *“En el caso de EN°28 no se realizan evaluaciones diferenciadas de ningún tipo, porque él es un excelente estudiante que va a la par con el resto de sus compañeros”.*  Apoyos:  *“Existen ocasiones en las que he tenido que hacer adecuaciones porque estos estudiantes no comprenden los contenidos, entonces a la planificación le voy cambiando o agregando cosas que me permitan hacer más comprensible la materia para todo el curso”.* | La docente considera que si el estudiante egresado o que el que asiste al proyecto de integración requiere durante alguna evaluación alguna adecuación de forma, ésta debe ser brindada con el fin de responder a su ritmo de aprendizaje.  La docente considera que los apoyos son necesarios y deben ser brindados por la educadora diferencial, ya sea dentro o fuera del aula.  La docente no considera necesarias las evaluaciones diferencias, sin embargo en el caso de ser requeridas por algún estudiante, la educadora diferencial es la encargada de brindar orientaciones.  La docente considera que no deben ser brindados por ella, sino por la educadora diferencial, que es la responsable de nivelar al estudiante.  La docente considera que no son necesarias las evaluaciones diferenciadas, puesto que el rendimiento escolar de los estudiantes es el esperado para el nivel que cursan.  La docente considera que los apoyos deben ser brindados para todo el curso por ambas educadoras mediante un trabajo coordinado colaborativo.  La docente considera que no son necesarias las evaluaciones diferenciadas, puesto que el rendimiento escolar de los estudiantes es el esperado para el nivel que cursan.  La docente considera que los apoyos son responsabilidad netamente de la educadora diferencial.  La docente considera que la evaluación diferenciada es necesaria en el caso de que el estudiante lo requiera, y en este sentido debe ser brindada por la educadora diferencial.    La docente considera necesarias las adecuaciones de forma, con el fin de lograr la comprensión de los contenidos trabajados por parte de todo el curso. |
| Consideración de las características individuales de cada estudiante. | **Docentes 2° básico**  La docente N°1 del establecimiento educacional Consolidada dice:  *“El EN°10 es un niño que le cuesta poner atención y concentrarse, sin embargo cuando lo logra entiende la materia súper rápido, no hay ninguna asignatura que le dificulte, es un niño súper parejo.*  *La EN°9 es una excelente estudiante, presta atención, se mantiene atenta y concentrada en todas las asignaturas, tiene buenas notas y una excelente relación con los demás compañeros”.*  La docente N°6 del establecimiento educacional Consolidada dice:  *“La EN° 14 no es activa, ella es muy retraída, así le da como vergüenza, es tímida, cuesta que participe de la clase, y lo que más le cuesta es matemáticas; aunque igual se muestra interesada por aprender”.*  **Docente 3° básico**  La docente del establecimiento educacional República de Grecia dice:  *“El EN°4 es un niño muy comunicativo, pero a la vez tiene un carácter especial, por algunas conductas agresivas (…) en la sala de clases es un niño que necesita motivación para lograr aprendizajes”.*  *La EN°3 es una niña súper dulce, buena compañera, se integra perfectamente, es participativa y tiene un excelente rendimiento escolar”.*  **Docente 4° básico**  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  *“El EN°28 es un niño súper participativo, muy inteligente, líder dentro de su grupo de amigos y muy sociable, no hay asignaturas que le dificulten mucho.*  *La EN°27 es una niña tímida, poco participativa, no se involucra mucho en las actividades, es una niña que opina muy poco y es súper* calladita*. Lo que más le cuesta es matemáticas.”.* | La docente tiene conocimiento de las características particulares del estudiante, teniendo claridad de que el mayor obstáculo que presenta el niño para acceder al aprendizaje es su falta de atención y concentración.  La docente tiene conocimiento que la disposición que muestra la estudiante en la sala de clases es un factor favorable en su proceso de aprendizaje.  La docente tiene conocimiento de que la personalidad de la estudiante no le permite tener una participación activa en las diversas asignaturas.  La docente tiene conocimiento del comportamiento que presenta el estudiante al interior de la sala de clases, que puede ser un factor negativo a la hora de relacionarse con otros. En cuanto a su aprendizaje manifiesta la necesidad que tiene la motivación al momento de lograr avances significativos.  La docente tiene conocimiento que el comportamiento y la buena disposición que presenta la estudiante favorece su proceso educativo.  La docente tiene conocimiento de que la personalidad y comportamiento del estudiante han sido un factor positivo para que actualmente mantenga una buena situación escolar.  La docente tiene conocimiento de la personalidad de la estudiante y los contenidos que más le dificultan. |

Cuadro Ámbito C: Influencias de las estrategias pedagógicas en el rendimiento escolar.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Subcategoría | Corpus | Síntesis |
| Estrategias metodológicas | **Docentes 2° básico**  La docente N°5 del establecimiento educacional Consolidada dice:  *“No realizo estrategias dirigidas sólo a ellos (niños egresados) son las mismas para todo el curso, yo trabajo con actividades que sean interesantes y motivadoras en donde los estudiantes se diviertan y aprendan. Considero que los estudiantes N°9, N°10 y N°12 no necesitan de otras estrategias para comprender los contenidos”.*  La docente N°6 del establecimiento educacional Consolidada dice:  *“No utilizo estrategias especiales al pasar los contenidos, pero si los niños no entienden le digo a las mamás que los dejen un ratito después de clases y yo les hago una especie de reforzamiento”.*  **Docente 3° básico**  La docente del establecimiento educacional República de Grecia dice:  *“No utilizo estrategias específicas con estos estudiantes, trabajo con todo el curso de la misma forma, pero sí lo hago de una forma lúdica, motivadora, que sea interesante y entretenida para los estudiantes; me gusta usar harto material didáctico”.*  **Docentes 4° básico**  La docente del establecimiento educacional República de Grecia dice:  *“No realizo estrategias dirigidas sólo a ellas, son las mismas para todo el curso, considero que las estudiantes N°23 y N°24 no necesitan de otras estrategias para comprender la materia, van a la par con el resto de sus compañeros”.*  La docente del establecimiento educacional Maipo:  *“Yo trato de buscar siempre diferentes estrategias o técnicas para que ellos puedan comprender; realizo muchas actividades grupales en donde por ejemplo hay que entrevistar a personas; los hago recortar, ocupar sus manos, mover el cuerpo, etc. De esta forma se hace más entretenido, motivador e interesante para todos los niños. Esta es mi modalidad de trabajo y me ha dado muy buenos resultados hasta ahora”.* | La docente manifiesta que los estudiantes egresados no requieren de estrategias diferenciadas y señala trabajar en base a una metodología interesante y motivadora.  La docente expone no realizar ningún tipo de estrategias diferenciadas para trabajar con estos estudiantes. La alternativa de apoyo que utiliza corresponde a un reforzamiento fuera del horario escolar.  La docente expone no utilizar estrategias diferenciadas con estos estudiantes y señala trabajar de forma lúdica y motivante, en base a diverso material didáctico.  La docente expresa que los estudiantes egresados no requieren estrategias diferenciadas. Su metodología de trabajo es la misma para todo el curso.  La docente trata de innovar en cuanto a estrategias utilizadas, y busca que sean motivadoras, interesantes y que respondan a los intereses de los estudiantes, sin embargo estas no son diferenciadas. |
| Trabajo colaborativo entre docente regular y educador diferencial. | **Docentes 2° básico**  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  *“Existía trabajo colaborativo entre la docente diferencial y yo el año pasado, trabajábamos juntas en sala de clases en matemáticas y lenguaje, pero este año no se han dado los espacios para seguir con esa modalidad”.*  La docente del establecimiento educacional Consolidada dice:  *“Actualmente no hay un trabajo colaborativo pero sí la educadora diferencial asiste a la sala a brindar apoyos en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Yo siempre he tenido una muy buena relación con la profesora diferencial”.*  **Docente 3° básico**  La docente del establecimiento educacional República de Grecia dice:  *“Este año el plan cambió y ahora se trabaja con la educadora diferencial a nivel de curso, entonces ella va en matemáticas y lenguaje y trabajamos en conjunto. Las planificaciones también las hacemos de forma conjunta, ella me apoya en ir aportando con nuevas ideas, incluso nos dividimos momentos de la clase”.*  **Docentes 4° básico**  La docente del establecimiento educacional República de Grecia dice:  *“No hay un trabajo colaborativo con la educadora diferencial pero los niños tienen apoyo por parte de ella en lenguaje y matemáticas, además de los apoyos que reciben por parte de las practicantes que llegan de diferencial”.*  La docente del establecimiento educacional Maipo dice:  *“Con la educadora diferencial tengo una muy buena relación, planificamos en conjunto y a veces si tengo alguna consulta sobre la metodología de trabajo, ella no tiene ningún problema en orientarme y brindarme algunas sugerencias para mejorar mi trabajo con los niños”.* | La docente manifiesta que actualmente no existe un trabajo colaborativo entre educador diferencial y docente regular debido a efectos organizacionales del propio establecimiento.  La docente manifiesta que la educadora diferencial asiste a todo el curso en dos asignaturas, sin embargo no existe un trabajo colaborativo entre ellas.  La docente manifiesta que existe un trabajo colaborativo entre ella y la educadora diferencial a nivel de planificaciones y trabajo en aula.  La docente manifiesta que no existe trabajo colaborativo, sin embargo la profesora diferencial apoya a los estudiantes en aula regular durante dos asignaturas.  La docente expone que existe un trabajo colaborativo entre ella y la profesora diferencial. Mantienen una relación profesional de cercanía y apoyo mutuo. |

4.2 Tabla N° 2: Estudiantes egresados del proyecto de integración escolar en problemas de lenguaje

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Objetivo específico | Ámbito | categoría |
| Describir el rendimiento escolar que tienen los niños que han sido egresados del PIE en problemas de lenguaje durante los dos últimos años. | A. Situación escolar | Participación de los estudiantes egresados en el trabajo de aula.  *Entenderemos por esto: La acción de involucrarse e intervenir en actividades que se trabajan en sala de clases.* |
| Disposición al aprendizaje.  *Entenderemos por esto: La actitud y el compromiso que manifiesta el estudiante en su proceso de aprendizaje.* |
| Interacción estudiante-pares  *Entenderemos por esto: La forma de relacionarse y los lazos construidos entre los estudiantes en estudio y sus pares.* |
| Interacción estudiante-profesora.  *Entenderemos por esto: La forma de relacionarse y los lazos construidos entre los estudiantes en estudio y la docente a cargo.* |

Cuadro Ámbito A: Situación escolar

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Subcategoría | Información | Síntesis |
| Participación de los estudiantes egresados en el trabajo de aula | **Estudiante 1° básico**  Se obtuvo la siguiente información de la EN° 22 del establecimiento educacional República de Grecia:  -Cuaderno comunicación y lenguaje:  Las evaluaciones realizadas en el cuaderno, corresponden principalmente a dictados, los cuales están evaluados con calificaciones que superan la nota 4.0.  Se encuentran guías de trabajo presentes y evaluadas por la docente.  -Cuaderno matemáticas:  Hay algunas actividades y tareas sin completar o sin realizar. En Cuanto a las evaluaciones se observan pruebas, guías y controles pegados en el cuaderno y evaluadas por la docente regular.  Otra información:  “Siempre participo de las actividades grupales e individuales que se trabajan durante la jornada escolar” (encuesta).  **Estudiante 2° básico**  Se obtuvo la siguiente información de los Estudiantes N°21, N°20 y N°16 del establecimiento educacional Maipo:  -Cuaderno comunicación y lenguaje:  El cuaderno de la EN°21 contiene guías, controles y pruebas pegadas y corregidas por la profesora. Los contenidos de la asignatura se encuentran copiados en su mayoría, sin embargo existen algunas hojas en blanco que corresponden a los días de inasistencia de la menor.  El cuaderno del EN°20 presenta algunas páginas incompletas en cuanto a contenidos y también se observan actividades y tareas sin realizar.  En el cuaderno del EN° 16  se aprecian actividades de dictado corregidas por la docente y en las cuales obtiene buenas calificaciones, también se observa que las tareas y actividades que se realizan durante la jornada escolar se encuentran completas y corregidas por la profesora  -Cuaderno matemáticas:  En el cuaderno de la EN°21 Hay algunas actividades y tareas inconclusas o sin hacer.  El cuaderno del EN° 20 presenta evaluaciones que corresponden principalmente a actividades de suma y resta, las cuales están corregidas por la docente con buenas calificaciones  En el cuaderno del EN°16 se observan algunas actividades y tareas sin completar y otras en donde solo se escribe el enunciado dejando todo el resto de la hoja en blanco.  Otra información :  La EN°21 responde:  “Siempre participo de las actividades grupales e individuales que se trabajan durante la jornada escolar” (encuesta).  El EN° 20 responde:  “Siempre participo de las actividades grupales e individuales que se trabajan durante la jornada escolar” (encuesta).  El EN° 16 responde  “Siempre participo de las actividades grupales e individuales que se trabajan durante la jornada escolar” (encuesta).  **Estudiante 3° básico**  Se obtuvo la siguiente información del EN°5 del establecimiento educacional Consolidada:  -Cuaderno comunicación y lenguaje:  El cuaderno del EN° presenta actividades sin realizar las cuales no están revisadas por la docente, además se observa un alto número de hojas en blanco o inconclusas.  -Cuaderno Matemáticas:  El cuaderno se presenta inconcluso, puesto que hay un alto porcentaje de tareas y actividades sin realizar y materia sin copiar.  Otra información:  “Siempre participo de las actividades grupales e individuales que se trabajan durante la jornada escolar” (encuesta).  **Estudiante 4° básico**  Se obtuvo la siguiente información de la EN°27 del establecimiento educacional Maipo:  -Cuaderno comunicación y lenguaje:  El cuaderno de la EN°27se encuentra con la materia al día y con la ejecución de todas las actividades presentes tanto evaluadas como de repaso. No hay hojas en blanco ni actividades sin finalizar.  -Cuaderno matemáticas:  Las tareas presentes en el cuaderno de la EN° 27 se encuentran en su mayoría incompletas y en menor proporción sin realizar. Además, el cuaderno presenta una gran cantidad de anotaciones escritas por la docente, como las siguientes: “Sin tarea”, “no trabaja en clases”, “no copia la actividad”  - Otra información:  “Siempre participo de las actividades grupales e individuales que se trabajan durante la jornada escolar” (encuesta). | El cuaderno refleja que la estudiante realiza con frecuencia las actividades y tareas que se proponen en sala de clases. Además se observa una buena participación por parte de la estudiante en la asignatura, quien muestra preocupación por mantener guías, trabajos y evaluaciones pegadas.  El cuaderno de matemáticas refleja un menor interés por parte de la estudiante hacia la realización de tareas y actividades que se proponen en clases. Sin embargo, se preocupa de mantener en el cuaderno las diversas evaluaciones que son trabajadas.  La estudiante expresa tener una participación activa en actividades trabajadas en sala de clases.  El cuaderno refleja que la estudiante realiza con frecuencia actividades y trabajos propuestos en sala de clases. Además se observa preocupación por mantener las diversas evaluaciones que se trabajan.  EL cuaderno refleja que el estudiante no realiza frecuentemente las actividades y trabajos que son propuestos en sala de clases.  El cuaderno refleja que el estudiante realiza constantemente las actividades y tareas propuestas para ser realizadas durante la asignatura  El cuaderno refleja que la estudiante no realiza frecuentemente actividades trabajada en la asignatura.  El cuaderno refleja que el estudiante realiza frecuentemente actividades trabajadas en sala de clases.  El cuaderno refleja una menor participación e involucramiento por parte del estudiante en la realización de actividades trabajadas en la asignatura.  La estudiante expresa tener una participación activa en actividades trabajadas en sala de clases.  El estudiante expone tener una participación activa en actividades trabajadas en sala de clases.  El estudiante manifiesta tener una participación activa en actividades trabajadas en sala de clases.  El cuaderno refleja poca participación e involucramiento por parte del estudiante en actividades que se trabajan en la asignatura.  El cuaderno refleja que el estudiante no realiza frecuentemente actividades y trabajos propuestos en la asignatura.  El estudiante expresa tener una participación activa en actividades trabajadas en sala de clases.  El refleja una participación constante por parte de la estudiante en actividades trabajadas durante la asignatura.  El cuaderno refleja un menor involucramiento por parte de la estudiante en trabajos y actividades propuestas en la asignatura.  La estudiante expone tener una participación activa en actividades trabajadas en sala de clases. |
| Disposición al aprendizaje | **Estudiante 1° básico**  Se obtuvo la siguiente información de la EN° 22 del establecimiento educacional República de Grecia:  Comentarios:  No presenta ningún tipo de comentarios positivos o negativos.  Cuadernos:  En los cuadernos se encuentran algunas hojas en blanco o inconclusas en cuanto a materia.  Otra información:  “Las actividades que más me gustan son: escribir, leer y hacer trabajos en grupo porque podemos hacer más cosas. No hay ninguna actividad que no me guste” (encuesta).  **Estudiantes 2° básico**  Se obtiene la siguiente información del EN°9, EN°10, EN°13 del establecimiento educacional Consolidada  Comentarios:  La EN°9 posee un comentario por buena disposición hacia las asignaturas de religión, lenguaje y matemáticas.  Por otra parte presenta doce anotaciones por problemas conductuales en la sala de clases.  El EN°10 posee un comentario por buena disposición hacia las asignaturas de inglés y matemáticas.  Por otra parte, presenta siete anotaciones por mal comportamiento.  El EN°13 posee ocho comentarios negativos por mal comportamiento en sala de clases  Cuadernos:  Los cuadernos de la EN°9 presentan toda la materia al día en cuanto a contenidos trabajados y actividades realizadas.  En los cuadernos del EN°10 se aprecian todos los contenidos trabajados durante el año escolar escritos y la gran mayoría de las actividades resueltas.  Los cuadernos del EN°13 presentan hojas incompletas y otras en blanco en donde solo escribe los títulos dejando el resto de la hoja sin escribir.  Otra información:  La EN° 9 responde  “Me gusta artística, matemáticas, lenguaje, tecnología, sociedad y religión, porque son divertidas y aprendo mucho. No me gusta naturaleza porque la profesora nos hace escribir mucho en el cuaderno y no es divertido”. (encuesta)  El EN°10 responde  “Me gusta matemáticas y naturaleza porque me gusta estudiar y me va bien en las clases y en las pruebas. No me gusta lenguaje porque es aburrido y me hacen leer adelante del curso” (Encuesta)  El EN°13 responde  “Me gusta leer, disertar y a veces me gusta ayudar a la profesora. No me gustan las tareas que la profesora nos manda en lenguaje porque siempre manda muchas tareas para la casa”. (Encuesta)  **Estudiantes 3° básico**  Se obtiene la siguiente información de la EN°6, del establecimiento educacional Maipo  Comentarios:  La estudiante posee un comentario positivo por buena disposición y participación durante las clases.  Por otra parte presenta una anotación negativa por desobediencia en la asignatura de matemáticas  Cuadernos:  Los cuadernos de la estudiante se muestran atrasados, puesto que poseen un alto porcentaje de hojas en blanco o inconclusas en donde la menor tiende a escribir solo los títulos de cada unidad, dejando el resto de la hoja sin materia  Otra información:  “Me gustan los trabajos grupales porque estoy con mis amigas; también educación física porque salimos a la cancha a jugar; también me gusta ir a la biblioteca porque ahí hay juegos. No me gusta que manden tareas de cualquiera de los libros (de todas las asignaturas)” (Encuesta).  **Estudiantes 4° básico**  Se obtiene la siguiente información del EN°23 y EN°24 del establecimiento educacional República de Grecia  Comentarios:  La EN°23 presenta 4 comentarios negativos por atrasos reiterativos al establecimiento y por no trabajar en clases.  La EN°24 no presenta ningún tipo de comentarios positivos o negativos.  Cuadernos:  Los cuadernos de la EN° 23 se presentan atrasados en cuanto a contenidos, la tiende a escribir solo los títulos de cada unidad, dejando el resto de la hoja en blanco.  La EN°24 mantiene sus cuadernos al día, en lo que respecta a materia y contenidos que son trabajados en cada unidad.    Otra información:  La EN°23 responde  “Me gusta cuando dibujamos después de hacer las tareas y también me gustan los trabajos en grupo pero antes no tenía amigos porque era nueva. No me gusta Ingles porque no sé y Ciencias naturales porque no entiendo nada y me aburre”.(Encuesta)  La EN°24 responde  “Me gusta Matemáticas porque me va bien y hay que pensar. No me gusta música porque la profesora es pesada con todo el curso, siempre nos reta porque nos portamos mal, somos muy desordenados y tampoco me gusta Religión porque soy testigo” (Encuesta). | No posee comentarios que reflejen la disposición de la estudiante en su aprendizaje.  Los cuadernos de la estudiante reflejan la falta de interés que manifiesta a la hora de escribir los contenidos trabajados durante las clases.  La estudiante manifiesta una mayor disposición a la realización de trabajos grupales y a la asignatura de lenguaje, en donde expresa interés por leer y escribir.  El comentario positivo de la menor refleja una disposición positiva en tres de las asignaturas. Por otra parte sus anotaciones negativas dejan de manifiesto problemas a nivel conductual, lo que interfiere en la disposición en sala de clases.  El comentario positivo refleja interés por parte del estudiante hacia dos asignaturas.  Por otra parte existe un mayor número de anotaciones que exponen problemas a nivel de comportamiento.  Los comentarios reflejan un comportamiento negativo por parte del estudiante en sala de clases.  Los cuadernos manifiestan preocupación y buena disposición por parte de la estudiante en la realización de actividades trabajadas en diversas asignaturas.  Los cuadernos del estudiante reflejan interés en cuanto a contenidos y realización de actividades durante el año escolar en las diversas asignaturas.  Los cuadernos del estudiante reflejan desinterés por escribir los contenidos abordados en las diversas asignaturas.  La estudiante expresa mayor interés por cinco asignaturas, las que señala son divertidas y logra mayores aprendizajes. Mientras expone desinterés por una asignatura en particular la que considera poco divertida debido a la metodología empleada por la docente.  El estudiante expresa mayor interés por dos asignaturas en las cuales considera tener un buen rendimiento escolar. Mientras que su desinterés lo atribuye a la asignatura de lenguaje debido a la actividad de lectura propuesta.  El estudiante manifiesta interés en actividades de lectura y presentaciones. Por otra parte expresa desinterés por tareas enviadas para el hogar en la asignatura de lenguaje.  La menor presenta un comentario positivo que refleja buena disposición en sala de clases y un comentario negativo que denota problemas en canto a obediencia.  Los cuadernos reflejan desmotivación por parte de la estudiante por escribir los contenidos trabajados en las diversas asignaturas.  La menor expresa mayor interés por trabajos grupales debido al contacto que tiene con sus compañeras más cercanas, a su vez manifiesta agrado por aquellas asignaturas en las que se realicen dinámicas de juego. Su desmotivación radica en actividades enviadas para el hogar.  Los comentarios presentados por la menor reflejan desinterés en realización de trabajos y actividades en sala de clases.  No posee comentarios que reflejen la disposición de la estudiante en su aprendizaje.  Los cuadernos reflejan desinterés por parte de la estudiante por escribir los contenidos que se trabajan en las diversas asignaturas.  Los cuadernos de la estudiante muestran interés al momento de escribir los diversos contenidos trabajados.  La estudiante expresa mayor interés por actividades de dibujo y dinámicas grupales. Su desmotivación radica en las asignaturas de inglés y ciencias naturales por considerar no comprender los contenidos trabajados.  La estudiante manifiesta interés por la asignatura de matemáticas debido al buen rendimiento académico que presenta. Su desinterés se encuentra en las asignaturas de música y religión |
| Interacción estudiante-pares | **Estudiante 1° básico**  Se obtuvo la siguiente información de la EN° 22 del establecimiento educacional República de Grecia:  La estudiante responde:  “La relación que mantengo con mis compañeros es **buena**” (encuesta)  “**Siempre** me siento respetada por mis compañeros al interior de la sala de clases” (encuesta)  **Estudiantes 2° básico**  Se obtuvo la siguiente información de los EN°13, EN°10, EN°9, EN°12 y EN°14 del establecimiento educacional Consolidada:  El EN°13 responde:  “La relación que mantengo con mis compañeros es **buena**” (encuesta)  “**Siempre** me siento valorado y respetado por mis compañeros al interior de la sala de clases” (encuesta)  El EN°10 responde:  “La relación que mantengo con mis compañeros es **mala,** porque me pegan y me molestan y no tengo amigos en el curso, todos son pesados conmigo, no sé porqué, no les caigo bien yo creo”. (encuesta)  “**Nunca** me siento valorado y respetado por mis compañeros en la sala de clases porque ninguno me trata bien y tampoco se quieren juntar conmigo” (encuesta).  La EN°9 responde:  “La relación que mantengo con mis compañeros es **buena**” (encuesta)  “**A veces** me siento valorada y respetada por mis compañeros en sala de clases porque me molestan mucho por mi apellido” (encuesta).  El EN°12 responde:  “ La relación que mantengo con mis compañeros es **muy buena**” (encuesta)  “**Siempre** me siento valorado y respetado por mis compañeros en sala de clases” (encuesta).  La EN° 14 responde:  “La relación que mantengo con mis compañeros es **buena**” (encuesta).  “**Siempre** me siento valorada y respetada por mis compañeros en sala de clases” (encuesta).  **Estudiantes 3° básico**  Se obtuvo la siguiente información de la EN°6, del establecimiento educacional Maipo:  La estudiante responde:  “La relación que mantengo con mis compañeros es **buena”** (encuesta)  “**A veces** me siento valorada y respetada por mis compañeros al interior de la sala de clases porque a veces peleamos. Porque nos empezamos a molestar y ahí peleamos” (encuesta)  **Estudiantes 4° básico**  Se obtuvo la siguiente información de la EN°23 y EN°24 del establecimiento educacional República de Grecia:  La EN°23 responde:  “La relación que mantengo con mis compañeros es **deficiente,** porque a veces se ponen pensados conmigo y me dejan sola y no juegan conmigo, se van y no me pescan”. (en cuesta)  “**A veces** me siento respetada por mis compañeros al interior de la sala de clases, porque a veces me sacan mis cosas y no me piden permiso”.(encuesta)  La EN° 24 responde:  “La relación que mantengo con mis compañeros es **mala** porque lloro mucho, siempre mis compañeros me molestan y me dicen sobrenombres y me hacen llorar”. (encuesta)  “**A veces** me siento valorada y respetada por mis compañeros al interior de la sala de clases porque ellos siempre me están molestando y son pesados conmigo por eso no hablo mucho con ellos” (encuesta) | La estudiante expresa tener una buena relación con sus compañeros, sintiéndose respetada por estos.  El estudiante dice tener una buena relación con sus compañeros y sentirse valorado y respetado por estos.  El estudiante señala mantener una mala relación con sus compañeros y no sentirse valorado ni respetado por ninguno de ellos. Además manifiesta recibir burlas, golpes y no tener ningún amigo al interior del curso.  La estudiante dice mantener una buena relación con sus compañeros. Sin embargo manifiesta vivir situaciones de burlas referidas principalmente a su apellido.  El estudiante manifiesta tener una muy buena relación con sus compañeros, sintiéndose valorado y respetado por estos.  La estudiante dice tener una buena relación con sus compañeros, sintiéndose valorada y respetada por estos.  La estudiante manifiesta mantener una buena relación con sus compañeros. Sin embargo señala que en ocasiones la relación se ve afectada por discusiones que se atribuyen a burlas.  La estudiante señala tener una relación deficiente con sus compañeros debido a la falta de interés que muestran por interactuar con ella. Además manifiesta en ocasiones no sentirse respetada por estos al interior de la sala de clases.  La estudiante señala mantener una mala relación con sus compañeros debido a las burlas que recibe por parte de estos. Asimismo dice en ocasiones no sentirse valora y respetada debido a las constantes molestias. |
| Interacción estudiante-profesor | **Estudiante 1° básico**  Se obtuvo la siguiente información de la EN° 22 del establecimiento educacional República de Grecia:  La estudiante N° 22 responde:  “La relación que mantengo con mi profesor jefe es **buena**” (encuesta)  “Lo que más me gusta de ella es que me hace leer, porque me gusta mucho leer los cuentos”.(encuesta)  **Estudiantes 2° básico**  Se obtuvo la siguiente información de los EN°15, EN°16, EN°17, EN°18 y EN°19 del establecimiento educacional Maipo:  La estudiante N° 15 responde:  “La relación que mantengo con la profesora jefe es **buena**”(encuesta)  “Lo que más me gusta de la profesora es que me hace leer y me regala dulces, también me gusta que hace competencias de leer y de sumar y el que gana se lleva un dulce”. (encuesta)  El EN° 16 responde:  “La relación que mantengo con la profesora jefe es **buena**” (encuesta)  “ Lo que más me gusta de la profesora jefe son las habilidades que tiene, es inteligente y también es simpática” (encuesta)  El EN° 17 responde:  “La relación que mantengo con la profesora jefe es **muy buena**” (encuesta)  “Lo que más me gusta de la profesora es que es buena, que a veces me hace reír cuando me quedo a reforzamiento de matemáticas y lenguaje”. (encuesta)  El EN°18 responde:  “La relación que mantengo con la profesora jefe es **muy buena” .**(encuesta)  “Lo que más me gusta de la profesora es que me hace geometría, matemáticas y comprensión de medio porque es lo que más me gusta y también me llevo bien con ella, es cariñosa conmigo”. (encuesta)  El EN° 19 responde:  “La relación que mantengo con la profesora jefe es **muy buena”** (encuesta).  “Lo que más me gusta de la profesora es que es simpática y que me hace matemáticas porque me gustan mucho” (encuesta)  **Estudiante 3° básico**  Se obtuvo la siguiente información del EN°5, del establecimiento educacional Consolidada:  El EN°5 responde:  “La relación que mantengo con la profesora jefe es **buena**”. (encuesta)  “Lo que más me gusta de la profesora es que es amorosa con todos”. (encuesta)  **Estudiantes 4° básico**  Se obtuvo la siguiente información de los EN°27 y EN°28 del establecimiento educacional Maipo:  La EN°27 responde:  “La relación que mantengo con la profesora jefe es **muy buena**” (encuesta)  “Lo que más me gusta de la profesora es que es cariñosa, amable y me ayuda cuando tengo dudas” (encuesta)  El EN°28 responde:  “La relación que mantengo con la profesora jefe es **buena”.** (encuesta)  “Lo que más me gusta de la profesora es que enseña más que los otros profesores (asignaturas) y está con el curso en casi todas las clases” (encuesta) | La estudiante dice tener una buena relación con la docente a cargo del curso, manifestando agrado por la metodología de lectura empleada por esta en la asignatura de comunicación y lenguaje.  La estudiante señala tener una buena relación con la docente a cargo del curso y manifiesta interés por la metodología de trabajo empleada en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.  El estudiante expresa tener una buena relación con la docente a cargo del curso y destaca sus conocimientos y personalidad.  El estudiante dice tener una muy buena relación con la profesora a cargo del curso y destaca en ella su personalidad y carisma.  El estudiante señala mantener una muy buena relación con la docente a cargo del curso, puesto que es quien le enseña las materias que son de su interés, además destaca en ella su actitud cariñosa.  El estudiante dice tener una muy buena relación con la docente a cargo del curso, puesto que es quien le enseña los contenidos de su interés. Además destaca en ella su personalidad.  El estudiante señala tener una buena relación con la docente a cargo del curso y destaca en ella su personalidad amorosa.  La estudiante expresa tener una muy buena relación con la docente a cargo del curso y destaca en ella su personalidad y su buena disposición al momento de aclarar dudas.  El estudiante dice tener una buena relación con la docente a cargo del curso, debido a los aprendizajes que posee gracias a las horas de clases y a la cantidad de asignaturas que comparte con ella. |