



## **MEMORIA DE TÍTULO**

“Percepción, de funcionarios docentes y no docentes, sobre el PIE en un colegio del municipio de Puente Alto: Estudio de caso”

Memoria para optar al título de Profesor de educación diferencial con mención en retardo mental.

### **Nombre del estudiante:**

Álvaro Gonzalo Zepeda Zuloaga.

### **Profesor guía:**

Eduardo Vargas

Santiago, diciembre del 2016.



## ÍNDICE

### CONTENIDO

- **AGRADECIMIENTOS.....Pág. 4.**
- **RESUMEN.....Pág. 5.**
- **INTRODUCCIÓN.....Pág. 6.**
- **CAP. I: Planteamiento del problema.....Pág. 8.**

**Subtítulo I:** Implementación del programa de integración en escuelas regulares.

- **CAP. II: Marco teórico.....Pág.10.**

**Subtítulo I:** Definiciones conceptuales.

**Subtítulo II:** Reseña histórica de la educación especial en Chile.

**Subtítulo III:** Actualidad de los programas de integración en Chile.

**Subtítulo IV:** Programas de integración internacionales.

**Subtítulo V:** Percepción y objetividad.

**Subtítulo VI:** Programa de integración en Puente Alto.

- **CAP.III: Diseño metodológico.....Pág. 34.**
- **CAP.IV: Análisis cuantitativo y cualitativo.....Pág. 39.**
- **RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....Pág. 76.**



- **BIBLIOGRAFIA.....Pág.81.**
- **ANEXOS.....Pág.83.**



### **AGRADECIMIENTOS.**

Para todos aquellos que me han acompañado en este largo camino de formación y trabajo,  
Para los que me ayudaron de forma consciente e inconsciente, presencial o en espíritu, mi  
eterna gratitud y respeto por su bondad y amor.

Mis agradecimientos personales para mi esposa e hijos, mi familia, aquellos que confiaron  
en mí y sobre todo a Dios que me guía y me fortalece.



## **Resumen.**

La presente investigación busca conocer como los profesionales que trabajan con el programa de integración de un colegio de la comuna de Puente Alto perciben la eficacia del mismo. Dentro de este trabajo se detallarán temas como la historia de la integración e inclusión en Chile, los conceptos de integración e inclusión, la actualidad de la integración en nuestro país, la percepción y la objetividad con el fin de conocer el desarrollo que ha tenido la educación especial en nuestro país.

El estudio de esta área nace de la necesidad de conocer el progreso que ha tenido la educación especial, sus constantes cambios y las posibles mejoras desde la mirada de los profesionales que trabajan en él, vislumbrando las problemáticas en el proceso de aplicación, sus inquietudes, necesidades y logros desde lo personal hasta lo profesional.



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer la percepción de eficacia de los profesionales de un colegio de la comuna de Puente Alto con a la eficacia del programa de integración en el colegio. Se presenta a continuación un estudio explicativo del estudio de caso realizado en la escuela Villa Independencia a los profesionales docentes y no docentes que trabajan con estudiantes integrados en el establecimiento.

La investigación se realizó en la escuela Villa Independencia ubicada en la comuna de Puente Alto la cual atiende a estudiantes de bajo nivel socio económico insertos en poblaciones de alta vulnerabilidad. La escuela pertenece a la corporación de Puente Alto y cuenta con diversos recursos a su disposición como programa de integración, talleres de robótica, fútbol, patinaje, básquetbol, sala de computación, biblioteca, entre otros.

Los participantes de esta investigación fueron principalmente los profesionales que trabajan con los estudiantes pertenecientes al programa de integración de forma directa o indirecta, entre los cuales se cuenta el grupo directivo, profesores de educación básica, profesores de educación diferencial y profesionales no docentes como psicólogos, fonoaudiólogos y asistentes de aula.

La recogida de la información se realizó por medio de una encuesta estructurada que fue aplicada de forma digital a los profesionales ya mencionados y una entrevista a un grupo focal con preguntas abiertas, todas las intervenciones fueron realizadas dentro del mismo establecimiento.

Los resultados de la investigación revelaron diferencias significativas en la percepción de la efectividad hacia el trabajo del programa de integración variando desde profesores, directivos y asistentes de la educación dependiendo del nivel de información que se maneja, las horas colaborativas, la formación inicial y las condiciones laborales de cada profesional.

Finalmente se detectaron que existen prácticas que deben tener mayor sistematicidad de lo que hasta el momento se están realizando, como capacitaciones de forma periódica, sensibilización constante para los profesionales del colegio con respecto a la diversidad y la



confección de instrumentos de medición de la eficacia del programa de integración para poder establecer parámetros de progreso y potenciar las debilidades, además de dar a conocer información formal del progreso del programa y de sus estudiantes.



## **CAPÍTULO I:**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

#### **Implementación del programa de integración en escuelas regulares.**

Durante los últimos años los programas de integración (PIE) han proliferado en los distintos establecimientos educativos del país tanto públicos como subvencionados, se hace necesario conocer cómo este programa educativo ha sido asimilado y percibido por los principales ejecutores de esta nueva propuesta, es decir, los profesionales docentes y no docentes de los establecimientos en los que se implementa el PIE.

Debido a que la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (N.E.E) se inserta en las escuelas regulares de nuestro país, se hace imprescindible conocer el nivel de aceptación, compromiso, credibilidad, articulación, información, asimilación, empoderamiento y percepción que los docentes de escuelas regulares tienen en relación al programa de integración y como dichos actores perciben la efectividad de este programa en sus respectivos establecimientos, dado que el éxito de los estudiantes integrados dentro del colegio depende en gran medida de la articulación e interrelación que se produzca entre la educación básica y diferencial.

Entendiendo el rol protagónico que profesores y directivos de enseñanza básica tienen en esta tarea de incluir a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales y el gran cambio paradigmático que acarrea la implementación del decreto 170 que entrega nuevas directrices con respecto al trabajo e ingreso de estudiantes con NEE en el año 2011, es de esperar que en el proceso de empoderamiento del decreto surja gran diversidad de interrogantes por parte de quienes deben llevar a cabo las nuevas implementaciones en los colegios. Algunas de las preguntas que han sido recabadas son por medio del presente trabajo son ¿Cuáles son mis nuevas responsabilidades como docente y directivo con respecto a los estudiantes con NEE? ¿Cómo adaptarse a los constantes cambios del programa de integración y su dinamismo? ¿Cómo abordo a los estudiantes integrados en mi quehacer diario? ¿Cómo





se trabaja en co-docencia y cuál es el rol del educador diferencial? ¿Cómo evaluar de forma diferenciada? ¿Cuáles son los lineamientos de promoción de los estudiantes con N.E.E? ¿Es necesario ser capacitado dentro de este programa? ¿Será efectivo el trabajo con más profesionales dentro de la sala? ¿Cuál es la meta para estos estudiantes? Entre varias inquietudes que profesores de aula regular y directivos han manifestado frente al programa de integración en sus colegios.

Si bien la integración como parte de la educación Chilena se remonta hacia los años 60, su último cambio estructural se llevó a cabo en el año 2011 con la puesta en marcha del decreto N°170 el cual presenta cambios a nivel de ingreso y evaluación de estudiantes con NEE, determinación de apoyos dentro y fuera del aula regular, nuevos profesionales de apoyo dentro del programa de integración y el trabajo que se lleva a cabo por parte de los profesores diferenciales en aula regular como en aula de recursos, lo que implica claramente un nuevo requerimiento de adaptación para profesores de educación básica y diferencial. En vista de que todo cambio implica nuevos desafíos, es necesario realizar una revisión de lo que ha sido el proceso de implementación del decreto N°170 desde los ejecutores, desde un punto de vista vivencial y bajo la mirada crítica de los mismos profesionales que trabajan con estudiantes con NEE.

A continuación, se describen algunas de las problemáticas evidenciadas en el proceso de implementación del programa de integración dentro de la escuela Villa Independencia de la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana identificada por los mismos profesionales que trabajan actualmente en el colegio. Algunas de las problemáticas planteadas han surgido desde la implementación del decreto N°170/2009, sin embargo, otras datan desde el comienzo de la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en Chile.

Dicho lo anterior, la investigación se enfocará en la percepción de funcionarios docentes y no docentes, del P.I.E en un colegio del municipio de Puente Alto.



## CAPÍTULO II:

### MARCO TEÓRICO: DEFINICIONES CONCEPTUALES.

#### **Integración educativa e Inclusión educativa.**

Es preciso realizar la distinción conceptual entre la integración educativa y la inclusión educativa, conceptos utilizados con frecuencia de forma sinónima, pero con diferencias significativas en su visión educativa. A partir de la definición de estos conceptos comenzaremos a esclarecer los desafíos que enfrentan las escuelas regulares con programas de integración desde sus bases conceptuales hasta la implementación de los programas de integración en nuestro país.

Entenderemos por integración escolar como *“El proceso a través del cual se garantiza el acceso al currículo de educación básica a todos los niños; este proceso suele ser denominado como atención a la diversidad (Illan Romeu, 1996; Joan Rué, 1993, Muñoz y Maruny, 1993)”*. De esta definición se desprende que el objetivo principal de la integración, desde lo conceptual, es garantizar el acceso al currículo nacional lo que implica que todos los esfuerzos de los profesionales de la educación deben ir dirigidos a la consecución de los objetivos curriculares por medio de las diversas estrategias y procedimientos. Esta definición conceptual de integración no contempla factores desencadenantes para la adquisición de los aprendizajes que subyacen a la base de los mismos, como los estilos y ritmos de aprendizajes, las preferencias personales y las habilidades para la vida entre otros.

Por otra parte nos encontramos con el concepto de inclusión educativa, donde autores como Ainscow, Booth y Dyson lo definen como el *“proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”* (Ainscow, 2006). De acuerdo a la definición citada, la inclusión focaliza sus



esfuerzos hacia la disolución o minimización de las barreras sociales, conceptuales, materiales, procedimentales, actitudinales, etc. que afectan al estudiante y que restringen su acceso a la educación dentro de la comunidad educativa donde se encuentra, o dicho de otra forma, es la comunidad educativa quien debe dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes y ajustar y replantearse sus políticas, paradigmas y prácticas educativas para que todos puedan aprender. También bajo esta mirada se aprecia un concepto la inclusión de factores más amplio de educación y un enfoque en brindar las oportunidades necesarias para un desarrollo integral.

Una vez establecidas las definiciones de lo que se entenderá por integración e inclusión, se vislumbra una gran brecha filosófica y conceptual entre éstas definiciones (integración e inclusión) con enfoques conceptuales complementarios pero distintos, uno apuntando sus esfuerzos hacia nivelación curricular y otro con foco en la atención a la diversidad para el acceso de todos los estudiantes a la educación contemplando una serie más amplia de factores que la integración.

Sin embargo, lo actual de los procesos de integración educativa impulsadas por el gobierno a nivel nacional por medio del ministerio de educación, los PIE a nivel mundial se reconocen como un antecesor o pionero de la inclusión educativa en aquellos países que han decidido hacerse cargo de la diversidad de estudiantes. También es necesario precisar decir que la transición hacia una educación inclusiva ha sido larga y pesante.

### **Programas de integración educativa.**

Para establecer la conceptualización de los programas de integración educativa se definirá de acuerdo a lo declarado por el ministerio de educación en Chile, donde se espera que los programas de integración sean *“Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional”*



(*Manual de orientación y apoyo a la gestión, MINEDUC, 2011*). De esta declaración se pretende que los programas de integración actúen como agentes inclusivos de todos los estudiantes dentro de la comunidad educativa y no solo de aquellos que presentan NEE.

La conceptualización de los PIE en Chile entra en conflicto con la definición de integración que se ha mencionado anteriormente, buscando desde la conceptualización el ideal de inclusión educativa. Más adelante se veremos si la conceptualización del programa de integración se acerca más al ideal de integración o inclusión.

### **Enfoques de co-enseñanza.**

A continuación, se señalarán algunos modelos de trabajo de co-enseñanza planteados por autores internacionales (Cook, 2004; A. Villa; J S. Thousand y A. I. Nevin, 2004) cada uno de ellos, puede presentar fortalezas en el aprendizaje de los estudiantes siempre y cuando se consideren las necesidades de los estudiantes, los estilos de los docentes y los objetivos de aprendizajes esperados:

- Uno enseña, uno observa: Una de las ventajas es este tipo de co-enseñanza es la posibilidad de observación más detallada de las necesidades de los estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje. Con este enfoque, por ejemplo, los compañeros maestros pueden decidir con anterioridad qué tipo de observación específica realizarán para recopilar información de la clase y se ponen de acuerdo en un sistema para la recopilación de los datos. Después, los maestros deben analizar y evaluarla información juntos.

- Uno enseña y el otro circula (Cook, 2004) o enseñanza de apoyo: En un segundo enfoque de co-enseñanza en el que un profesor mantendría la responsabilidad primordial de la enseñanza, mientras que el otro profesional (docentes o participantes; profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circula a través de la sala de clases, proporcionando asistencia discreta o apoyo a los estudiantes según sea necesario. Quien(es) asumen el rol de apoyo, observan o escuchan a los estudiantes que trabajan juntos, interviniendo para proporcionar ayuda uno a uno cuando es necesario (Ayuda tutorial) mientras el profesor líder continúa dirigiendo la clase. Esta modalidad frecuentemente se produce entre los docentes que están iniciándose en la co-enseñanza.

- Enseñanza Paralela: dos profesores comparten la sala de clases. El aprendizaje podría verse facilitado al tener una mayor supervisión por parte de los profesores además de una mayor oportunidad de responder las dudas. En la enseñanza paralela, los profesores dividen al grupo curso



en dos y enseñan a la vez una misma información. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza.

- Estación de Enseñanza. En este enfoque de co-enseñanza, los profesores se dividen contenido y grupo de estudiantes. Cada maestro entonces trabaja con un grupo según necesidades de los estudiantes y luego los estudiantes pueden pasar a la siguiente estación de enseñanza.

- Enseñanza Alternativa: En la mayoría de los grupos de clase, hay ocasiones en las que varios estudiantes necesitan una atención especializada. En la enseñanza alternativa, un maestro asume la responsabilidad de todo el grupo,

Dicho esto, procederemos a realizar una revisión de la educación chilena enfocada a dar respuesta a la diversidad de estudiantes en nuestro País desde sus primeros intentos en la decana de los 60 hasta el tiempo nuestros días con la implementación del decreto N°170.

### **Reseña histórica de la educación especial en Chile.**

A comienzos de los 60 en Chile se da inicio a un proceso de reforma educativa orientada a dar cobertura a toda la población en edad escolar. Esta iniciativa apunta hacia la normalización de la enseñanza donde todos los estudiantes, con distintas necesidades, puedan ser integrados en escuelas regulares o “normales”. Una década más tarde, en los años 70, se crea la modalidad de escuelas especiales en Chile, donde los estudiantes con discapacidades como aquellos de escuelas regulares que no logran adquirir los aprendizajes esperados dentro del currículo son derivados a estas nuevas instituciones como un nuevo para dar respuesta a dichas necesidades. (Álvarez, 2001)

En la década del 90, se desarrollan mayores esfuerzos desde políticas educativas para avanzar en la integración de niños y niñas con características específicas en las escuelas regulares y trabajar con los desafíos que esto implica. Durante este tiempo, el enfoque se centra más en el diseño de políticas educativas y estrategias que promuevan la generación de condiciones



que faciliten la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular, entre los que se cuentan:

- La aprobación del Decreto de Educación N°490/90 (año 1990) que establece las normas para implementar proyectos de integración escolar, posibilitando que los establecimientos educacionales perciban una subvención especial por alumno integrado.
- La promulgación de la Ley 19.284/94 (año 1994) sienta las bases legales para la Integración Social de las Personas con Discapacidad.
- En 1998, se entregan las orientaciones y medidas específicas desde la perspectiva educacional, para cumplir con lo dispuesto en la Ley N° 19.284 en el Reglamento de Educación: “Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”, cuyos Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99 establecen.

Seguidamente, desde 1999 hasta la fecha, el Programa de Educación Especial ha impartido orientaciones técnicas al sistema educacional, con el propósito de apoyar la implementación de los distintos proyectos de integración.

La reestructuración del año 2003 pone énfasis en la ampliación en el acceso a la educación regular de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), al revisar aspectos curriculares, fortalecer la integración en las escuelas, aumentar el financiamiento y potenciar la participación de los actores escolares, los cambios de la ley 20.201 en el año 2007 con el fin de regular el ingreso financiero bajo dos figuras de integración, a saber, Necesidades Educativas Transitorias (NEET) y Necesidades Educativas Permanentes (NEEP) finalizando con el ajuste más reciente entregado por el decreto N°170 en el año 2009 y su aplicación en el año 2011 el cual contempla y norma los procesos de evaluación diagnóstica de estudiantes para el ingreso al programa de integración. Estos han sido recogidos e integrados con



diferentes niveles de acercamiento al ideal según contexto, dependencia educativa, recepción de subvención, modelos educativos, etc.

Dentro de esta gran cantidad de cambios significativos en el breve periodo de solo algunas décadas, profesores de educación básica y diferencial han tenido que modificar sus prácticas y paradigmas pedagógicos esforzándose por asimilar y aplicar dichos cambios y reformas que han sido profundos y vertiginosos, desde integrar a estudiantes con una gran variedad de necesidades a reestructurar la comunidad educativa para tratar de asegurar el aprendizaje de todos. En función de los constante cambios y reestructuraciones se hace necesario conocer cuáles han sido las implicancias de estos cambios profundos y constantes luego del asentamiento del decreto N° 170 en el año 2011, en quienes tienen que llevar a cabo este gran conglomerado de reformas y normativas, es decir, entre profesores de educación básica, diferencial y directivos de colegios con programas de integración.

Bajo esta premisa esta investigación tiene como objetivo conocer la percepción de los principales ejecutores de esta serie reformas, buscando conocer su percepción sobre el progreso de los programas de integración, así como sus requerimientos, inquietudes, dudas, sugerencias, consensos entre otros, bajo la mirada del quehacer diario de los profesionales del área de la educación.

### **Actualidad de los programas de integración en Chile.**

Durante los últimos años el incremento del programa de integración a nivel nacional entre los colegios municipales y subvencionado ha crecido exponencialmente. En relación a los establecimientos que cuentan con PIE, de acuerdo a una evaluación realizada por DIPRES (2008), la población beneficiaria de la Subvención de la Educación Especial en el marco de los PIE ha ido en aumento: en el período entre 2004-2007 aumentó en 36%, alcanzando a 55.302 el año 2007. Por su parte, el número de establecimientos que contaba con PIE aumentó en 25% en el mismo período, alcanzando a 9.727 el año 2007 (un 46% de los establecimientos municipales y un 14% de los establecimientos particulares subvencionados tenían PIE).



Según el Informe de Establecimientos subvencionados con proyectos de integración funcionando, de la Unidad de Educación Especial del MINEDUC, en el año 2011 existían 4.393 establecimientos con PIE, incluyendo municipales y particulares subvencionados. Del total de estudiantes con NEE cubiertos en establecimientos con PIE, en el 2011 el 60% (79.267) correspondió a NEET y el 40% (52.462) a NEEP. Asimismo, el 78% de ellos estaba matriculado en establecimientos municipales y el 22% restante en particulares subvencionados (MINEDUC, 2011).

Según informa en el estudio realizado por la fundación Chile del año 2013, existe cierta homogeneidad en la implementación de los programas de integración a nivel nacional, registrándose algunas prácticas de forma sistemática, lo que ha dado sustento y crecimiento continuo a la iniciativa ministerial de prácticas inclusivas. A continuación, pasamos a detallar algunas de estas prácticas que han sido instauradas y reguladas por medio del decreto N°170.

La condición de la integración en cada una de las escuelas se basa en opciones establecidas en el Decreto N° 1/98, a través de las cuales se señalan los grados de participación en el aula regular y de recursos, se alude el currículum con el que aprenderá el alumno y se indica la necesidad de especialistas de apoyo. Hasta antes del DS N°170, los apoyos de los especialistas, se habían ido configurando fundamentalmente a través de tres modalidades: a) apoyo itinerante de especialistas; b) apoyo desde centros de recursos especializados; o c) apoyo de profesionales que forman parte del establecimiento educacional.

La implementación del nuevo decreto, ha llevado a instalar formalmente procesos en los establecimientos educacionales, de acuerdo a las siguientes etapas (MINEDUC, 2012):

### **Detección y evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria de NEE para el ingreso a un PIE.**

La evaluación diagnóstica de NEE se entiende como un proceso integral e interdisciplinario, que debe ser realizado por un equipo de profesionales idóneos, tanto del área educativa, en el área social como en el área salud. Los principales aspectos que debe considerar la evaluación son: el contexto en el aula y de la escuela; el contexto social





y familiar, el estilo de aprendizaje del alumno; sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas.

La conformación de Equipos de aula (que deberá registrar un mínimo de 10 horas semanales en establecimientos con JEC y 7 horas sin JEC, organizadas entre los distintos profesionales).

**Uso adecuado y pertinente de los recursos provenientes de la subvención de educación especial de carácter transitoria.**

Por último, cabe mencionar que existen variadas alternativas para elaborar proyectos de integración escolar, entre las que se pueden mencionar: Proyectos Comunales de Integración, Proyectos de Integración Escolar de establecimientos con diferentes dependencias y sostenedores, y Proyectos de Integración Escolar por establecimiento.

**Definiciones de las distintas modalidades de programas de integración.**

Proyectos comunales de integración: Los proyectos comunales de integración funcionan como centros de recursos para los establecimientos municipales de la comuna que no poseen programa de integración brindándoles profesionales, orientaciones y capacitación constante. Esta modalidad de implementación del programa de integración funciona bajo la dirección de un coordinador municipal quien a su vez responde a las instrucciones dadas por el alcalde. Por otra parte, el coordinador designa en cada escuela un coordinador por colegio quien es el encargado de velar por el buen funcionamiento del PIE dentro de la escuela.

Programas de integración en escuelas privadas: Esta modalidad de implementación del PIE se realiza por medio de un proyecto realizado por medio de la directiva de la escuela y depende exclusivamente del sostenedor y el director del colegio para su funcionamiento.



## **Programas de integración internacionales**

A pesar de que los programas de integración en Chile y las escuelas especiales llevan algunas décadas funcionando en nuestro país, es necesario realizar comparaciones para lograr visualizar el progreso frente a las prácticas educativas de inclusión que están vigentes. Algunos de los países y experiencias educativas citadas llevan muchas décadas trabajando con la diversidad educativa como es el caso de Estados Unidos, Inglaterra y España, cada uno de ellos con diferentes visiones y logros sobre la integración e inclusión.

En algunas de las experiencias internacionales revisadas, como es el caso de Canadá (News Brunswick), Inglaterra, EE.UU (Massachusetts), España, Finlandia y Colombia, se considera en las políticas una definición específica y desarrollada respecto a las Necesidades Educativas Especiales, donde además de características relativas a dificultades de aprendizaje, emocionales o conductuales asociadas a discapacidades, se considera el trabajo asociado a minorías étnicas, inmigrantes, contextos socioculturales diversos, entre otros. También en muchas de estas experiencias se plantean reglamentos o códigos que postulan lineamientos claros de trabajo con estudiantes con diferencias.

En el caso de Estados Unidos existen los lineamientos de la política IDEA, en Inglaterra el Código de prácticas para el trabajo con NEE (Special Education Needs, Code of practice, 2001), en Canadá en la provincia de News Brunswick un Documento de Educación Inclusiva, en Finlandia un Plan de estudio de niños con necesidades educativas especiales y España el año 2006 surge la LOE Ley Orgánica de Educación, la que plantea la terminología de “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” donde se plantean cambios en la organización de la atención a la diversidad en cuanto al trabajo de los entornos educativos para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes (Dettori, 2011).

En el caso de Colombia, por ejemplo, se define el concepto de Necesidades Educativas Especiales como las necesidades de apoyo metodológico y educativo específico que requiere un estudiante que presenta dificultades mayores que sus compañeros, para acceder a los aprendizajes correspondientes a su edad. Esta definición detalla la relevancia del desarrollo



de un Proyecto Educativo que considere la diversidad en las escuelas que trabajan con NEE, pero no especifica el tipo de trabajo que se realiza con estudiantes.

En Bélgica y Alemania, existen políticas que resguardan el acceso a la educación para todos los estudiantes, entre ellos los que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, no existen códigos, manuales o lineamientos explícitos que se utilicen en el país respecto de las necesidades educativas y el trabajo con ellas, sino más bien se explicitan lineamientos más generales referidos al ingreso de estos estudiantes a aprendizajes en aula regular, y en los casos que existen dificultades mayores, se plantea trabajo con ciertas necesidades en educación especial.

Los parámetros para revisar las experiencias internacionales, han sido extraídos desde los indicadores que usa la <sup>1</sup>Agencia Europea para el Desarrollo de la educación especial. Estos indicadores son los siguientes:

- Políticas y prácticas educativas integradoras.
- Financiamiento de la educación especial.
- Profesorado y educación especial.
- Tecnología de educación e información en educación especial.
- Intervención temprana.

Las categorías usadas por la agencia europea para el desarrollo de la educación especial (2003) para clasificar a los países que trabajan con personas con necesidades educativas especiales son las siguientes:

Primera categoría: enfoque a una banda. Refiere a experiencias educativas en las que las políticas y prácticas están dirigidas a que todos los estudiantes se eduquen en educación regular.

---

<sup>1</sup> La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial es una organización autónoma independiente y establecida por los países miembros para actuar como su plataforma para la colaboración en cuanto al desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Está gestionada por los Ministerios de Educación de los países participantes



Segunda categoría: enfoque a varias bandas. Refiere a experiencias educativas en las que las políticas y prácticas, si bien tienen planteamientos de inclusión, ofrecen una variedad de servicios entre los dos sistemas (regular y educación especial). Puede haber recursos de apoyo o tiempo en una escuela y en otra.

Tercera categoría: enfoque a dos bandas: refiere a experiencias educativas en las que las políticas y prácticas plantean la existencia de dos sistemas educativos diferentes. Los alumnos con NEE se escolarizan normalmente en escuelas especiales.

Actualmente en la mayoría de los casos se está incitando un trabajo en la categoría de enfoque a varias bandas, es decir, experiencias que tienen planteamientos de inclusión y que ofrecen diversos servicios entre los dos sistemas (regular y educación especial), de manera que los estudiantes pueden ser educados en escuelas regulares, en centro de educación especial, o en escuelas regulares con apoyo de centros de recursos de educación especial. Los países con mayor claridad en este tipo de trabajo son Inglaterra, EE.UU (Massachusetts), Finlandia y Colombia.

Por otra parte, existen países con la tendencia de trabajo a una banda, es decir, experiencias que están dirigidas a que la mayoría de los estudiantes e idealmente todos, tengan acceso a la educación regular, y sólo en casos extremos se desarrolla algún un tipo de alternativa de educación especial para estudiantes. Se dan experiencias como éstas en Canadá y España, donde la educación inclusiva está mucho más desarrollada

Finalmente existen países en los que se da un trabajo a dos bandas, este trabajo se caracteriza por contar con espacios de educación regulares y espacios de educación especial separados claramente. Este tipo de educación a dos bandas es común en Alemania y Bélgica.

Desde el punto de vista de la conceptualización de lo que es educación especial. Actualmente la tendencia de trabajo con enfoque en la diversidad o tendencias inclusivas enfatizan mayormente el trabajo bajo un enfoque “interaccionista/ecológico”. Los países que desarrollan mayormente la definición de necesidades educativas especiales desde este enfoque son Canadá, España, Finlandia, Colombia e Inglaterra. En los tres últimos países no



hay criterios diagnósticos definidos desde un enfoque clínico, sino más bien por área de trabajo (áreas pedagógica, emocional, física) y con una mirada de evaluación y trabajo gradual en torno a las necesidades educativas de los estudiantes.

Un enfoque interaccionista también se utiliza en el caso de Alemania, pero a pesar que el enfoque se define como interaccionista ecológico igualmente se consideran los diagnósticos de niños y niñas desde un enfoque médico.

Experiencias de trabajo con un enfoque más médico, son las experiencias desarrolladas en EE. UU (Massachusetts) y Bélgica. En Massachusetts, a pesar de que se considera el contexto -cultural, social y educacional-, existe un profundo trabajo en cuanto a la definición de categorías de NEE, en las herramientas utilizadas para realizar los diagnósticos y en cuanto los profesionales capacitados para realizar evaluaciones – todos los cuales suelen estar más cercanos a las áreas de la medicina, y una vez que el estudiante es diagnosticado con alguna NEE.

En cuanto a la organización que presentan las escuelas para atender a la diversidad, se evidencian, al igual que en los otros factores, una gran diversidad y factores a considerar.

En países como Canadá, Finlandia, España, Inglaterra o Colombia, se fomenta un trabajo más autónomo de las escuelas en cuanto a las evaluaciones que realizan de los estudiantes, profesionales con los que cuentan y en algunos casos incluso en cuanto al uso de recursos

Por su parte, en EE. UU la Ley IDEA entrega los lineamientos bases que rige la educación para niños con NEE, y mediante un equipo de evaluación multidisciplinario se genera un programa individual educativo.

Otro punto relevante en la comparación de las distintas políticas internacionales, es la forma y la consecución de los ingresos para la aplicación de las prácticas y políticas pedagógicas. La experiencia internacional plantea diversos modos de financiamiento respecto a la educación especial o educación frente a necesidades educativas especiales, entre los que se



cuenta el modelo de financiamiento por aportación que se refiere a que el gobierno central financia a centros específicos según sus necesidades concretas. En segundo lugar, nos encontramos con el modelo de financiamiento por rendimiento: el dinero es entregado bajo la condición de que se desarrollen y mantengan servicios concretos, basándose en funciones a desarrollar. Finalmente se encuentra el modelo donde el financiamiento se destina según resultados, por ejemplo, el número de estudiantes afectados o consecución de puntuaciones.

A modo de conclusión podemos decir que experiencias más asociadas a la inclusión serían Canadá, Finlandia, España, Inglaterra y Colombia. Por otra parte, y de acuerdo a los datos y parámetros trazados, las políticas de nacionales de integración estipuladas en el Decreto 170, Chile se encuentra realizando un trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales mucho más asociado al modelo de integración donde los diagnósticos y características personales son más relevantes que el contexto y los estudiantes diagnosticados pueden estar en aula regular con apoyos específicos. Esto se ve reflejado en la distribución del financiamiento donde el trabajo de los profesionales del PIE se ve justificado por el ingreso de estudiantes con NEE diagnosticadas por los profesionales competentes y no por las necesidades del colegio y el contexto en que se enmarca. Igualmente cabe hacer la distinción que, en Chile, los recursos en el caso de los establecimientos particular subvencionados van directamente a la escuela de acuerdo a las necesidades, en tanto las escuelas municipales funcionan más del modo de agencia local, donde los sostenedores municipales son quienes reciben y distribuyen los recursos.

En la experiencia de los Programas de Integración en Chile, existen algunas prácticas desarrolladas al interior de las escuelas, como son la presencia de equipos multidisciplinarios de apoyo, la existencia de coordinador/a del programa y el desarrollo de programas de intervención individual. Otras prácticas existentes en las escuelas, pero débilmente desarrolladas son el trabajo a nivel institucional en temas de integración-inclusión, la formación docente y el trabajo colaborativo. En cuanto a la existencia de acciones a nivel extra escuela, las más frecuentes son trabajo con redes de apoyo y participación de padres.



### Escuelas con PIE en Chile.

En la siguiente sección observaremos las principales características de las escuelas que poseen Programas de Integración a nivel país, observando detalladamente y haciendo un análisis profundo de todas aquellas características relevantes para comprender y describir la realidad de estas escuelas en Chile.

Distribución de escuelas con PIE por región:

Arica	y 64	O'Higgins	338
Parinacota			
Tarapacá	64	Maule	464
Antofagasta	96	Biobío	895
Atacama	74	Araucanía	363
Coquimbo	317	Los Ríos	117
Valparaíso	441	Los Lagos	309
Metropolitana	881	Aysén	42
		Magallanes	41

De acuerdo a los datos recabados desde el MINEDUC, se puede observar en los datos anteriores como la mayor concentración de escuelas con PIE se encuentran en la región de Biobío con 895 escuelas que poseen Proyectos de integración, seguida muy de cerca por la Región Metropolitana con 881 escuelas, la primera de ellas concentra 19,9% del total de escuelas a nivel país, mientras que la segunda 19,6%. Llama la atención, por un tema de pesos demográficos, el hecho de que contrario a lo que se pudiera pensar, es la región del Biobío la que concentra la mayor cantidad de escuelas con Programas de Integración, mientras que la Región Metropolitana es la que tiene la segunda mayor cantidad de establecimientos.



Las regiones con menor cantidad de escuelas PIE son las regiones de Aysén y Magallanes con 42 y 41 escuelas respectivamente, lo que se condice con sus condiciones de zonas extremas y menos pobladas.

### **Distribución de escuelas PIE según dependencia**

Ahora observando la dependencia administrativa de las escuelas con PIE, la distribución es la siguiente: Municipal 72% y Particular subvencionado 28%.

Del total de escuelas con PIE, se puede observar que un 72,1% de estas son municipales con un total de 3.252 escuelas, mientras que un 27,9% son escuelas de dependencia particular subvencionada, con un total de 1.254 escuelas. Se debe recordar que no existen escuelas particulares pagadas ni con administración delegada en la población de escuelas PIE de Chile.

A nivel general, un 62% de las escuelas municipales de Chile han incorporado la política PIE a sus establecimientos, mientras que tan solo un 34% de las escuelas particular subvencionadas han incorporado estos Programas de Integración Escolar.

A partir de los datos SIMCE 2012 se ha podido identificar la distribución socioeconómica de las escuelas con PIE, habiendo en general la siguiente distribución: Bajo 29,4 – Medio bajo 46,6 – Medio 19,2 y medio alto 4,8.





## **PERCEPCIÓN Y OBJETIVIDAD**

Parte del objetivo de esta memoria es considerar como los docentes y no docentes de una escuela específica perciben el programa de integración se hace necesario considerar brevemente lo que respecta a la objetividad y la forma en que cada sujeto percibe un hecho en particular. Para esto veremos algunos postulados sobre dichos temas.

Considerando el amplio universo de factores que conforman e influyen en la percepción que cada sujeto tiene sobre la “realidad” y los hechos particulares, debemos conocer los pilares que sostienen y dan fuerza a las distintas formas de percibir los hechos de la vida diaria, revisando definiciones, teorías y paradigmas.

En primer lugar, comenzaremos por establecer algunas definiciones de percepción y los procesos que subyacen a dicha habilidad.

### **Conceptualización de la percepción**

Desde la teoría asociacionista podemos decir que la percepción se considera como un mosaico de sensaciones, primero se perciben las sensaciones aisladas y luego el cerebro asocia estas sensaciones para construir la percepción global del objeto. “El sujeto adopta un papel pasivo” donde el sujeto actúa a su vez como un objeto receptivo, el cual sin discriminar estímulos recibe y procesa.

Por otra parte, la teoría cognitiva encuadra a la percepción y al sujeto como un símil entre el funcionamiento que la mente posee y el proceso que realizan las computadoras para relacionar gran cantidad de datos, siendo este un proceso constructivo por parte del sujeto, donde el sujeto toma un rol activo.

Por último, se encuentra una de las corrientes más aceptadas por la psicología, la teoría de la Gestalt o Forma, declarando que no percibimos estímulos aislados, sino que percibimos totalidades organizadas. El ser humano al percibir un conjunto de sensaciones las organiza en una Gestalt (forma). Esta corriente o escuela ideológica establece ciertos principios entre



los que se cuentan la configuración (figura-fondo), Agrupamiento de estímulos, proximidad, semejanza, continuidad, entre otros.

Por lo tanto, entenderemos como definición operativa de percepción al *“Proceso cognoscitivo que permite interpretar y comprender el entorno. Es la selección y organización de estímulos del ambiente para proporcionar experiencias significativas a quien los experimenta. La percepción incluye la búsqueda de la obtención y el procesamiento de información”* Las palabras clave para definir la percepción son selección y organización. Desde esta definición se subentiende que cada persona selecciona de forma arbitraria los estímulos e información de acuerdo a sus propias preferencias, formando así una realidad parcelada sobre un hecho en común, dicho de otro modo, aun cuando un grupo de personas participe de una situación en común, cada uno de ellos percibirá de diferente forma la misma situación o hecho debido a la selección de información que hace cada sujeto.

El proceso de selección de una persona comprende tanto factores internos como externos, filtrando las percepciones sensoriales y determinando cuál recibirá la mayor atención. Después, la persona organiza los estímulos seleccionados en patrones significativos.

### **Características de la percepción**

Al igual que el sentimiento de amor la percepción también tiene elementos que son comunes a toda percepción independiendo del hecho o el sujeto, entre estos factores transversales se encuentra que:

- 1) Es un proceso de doble entrada externo-interno dependiente de estímulos externos y de las características personales como las motivaciones, aprendizajes previos, afectos, etc.
- 2) Es un proceso de selección: Seleccionamos los estímulos, a esta selección se le llama atención, donde la atención funciona como un filtro discriminando bajo criterios personales lo que se escoge percibir o no, de tal forma que dos sujetos pueden mirar una misma fotografía focalizándose en algunos detalles y dejando pasar otros cada uno en distinta forma, de acuerdo a preferencias y criterios preformados.



La percepción supone un componente altamente subjetivo percibiendo lo que nos interesa, a esto se le llama predisposición perceptiva influyendo en la interpretación de datos (prejuicios) y en el contenido (deseos, recuerdos, afectos, etc.).

De igual manera el contexto social influye en la percepción. La educación y la cultura influyen en la percepción. Hay variaciones perceptivas entre individuos de unas culturas y otras. Aprendemos de los demás a percibir el medio.

## OBJETIVIDAD

Dentro de este apartado se tratará el tema de objetividad como instrumento de medición para establecer las bases de los instrumentos que se aplicarán en esta investigación.

### Objetividad

La objetividad como definición es *“La objetividad es la cualidad de lo objetivo, de tal forma que es perteneciente o relativo al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o de sentir (o de las condiciones de observación) que pueda tener cualquier sujeto que lo observe o considere”* (RAE, 2014). De esta definición se desprende que el objeto es independiente en tanto a cualidades y atributos del observador o de otra cualquier interacción externa, lo que claramente produce una contradicción puesto que el conocimiento del objeto siempre está bajo la mirada de un sujeto.

En el objetivismo, el objeto es determinante en la relación entre sujeto-objeto (observador y el objeto). El objeto es el que determina al sujeto. El sujeto sólo se limita a reproducir las propiedades que le son propias al objeto. Quizás el exponente más claro del objetivismo lo encontramos en Platón. Postula su teoría de las Ideas, en que éstas son presentadas como realidades objetivas y conforman un reino sustancial. Platón habló de dos mundos: el sensible y el inteligible. El mundo sensible lo descubrimos por los sentidos y el mundo inteligible por el pensamiento y la intuición intelectual.



Dentro de la objetividad nos encontramos con dos corrientes que pueden percibirse como contrapuestas, el realismo por una parte postulando la existencia de las cosas de forma independiente de su observador con sus distintas modalidades (ingenua y crítica), declarando la existencia de las cosas o situaciones de forma independiente del observador. Las Ideas tienen una existencia por sí mismas, independientes del sujeto que las percibe. Por ejemplo, lo dulce o lo blanco son propiedades objetivas de las cosas.

En la otra vereda nos encontramos con el idealismo declarando que no hay cosas reales, independientes de la conciencia, o, en otras palabras, los objetos o situaciones no existen sin un observador que perciba dicha situación y objeto. Se distinguen dos tipos de idealismo –el psicológico y el lógico–, según se afirme al sujeto o al objeto. El idealismo psicológico defiende la tesis de que la realidad está en la conciencia del sujeto, las cosas son sólo contenidas de la conciencia; su ser es ser percibidas por una conciencia. Esta postura teórica afirma que no podemos conocer las cosas tal como son, sino sólo como se nos aparecen. Se acepta que hay cosas reales, pero no podemos conocer su esencia. Podemos saber que las cosas son, pero no lo que son. La conciencia posee una organización a priori, que le es impuesta al mundo en el momento de percibirlo.

Dichas teorías tienen sus puntos fuertes y débiles cuando se pone de manifiesto lo que pueden o no resolver.

Diremos pues, como definición operativa, que la objetividad es un instrumento que intenta homogeneizar criterios sobre la manera en que percibimos la realidad y los objetivos que nos rodean.

### **Eficacia y mediciones de la eficacia**

Otro aspecto importante de esta investigación es la forma en que cada sujeto mide la eficacia del programa de integración de acuerdo a los propios parámetros y formas de medir. A continuación, daremos a conocer algunas definiciones e indicadores de eficacia.



De acuerdo a la definición entregada por la real academia de la lengua española, eficacia se define como la “*Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera*” (RAE, 2014). Si bien esta definición es reconocida y consensuada a nivel internacional, para los fines prácticos se requiere ahondar un poco más la idea de lo que es eficacia.

Si la eficacia es la capacidad para lograr determinado objetivo, se debe considerar que para que dicho objetivo se cumpla se requieren una serie de factores a priori los cuales están ligados a diferentes factores, lo que pueden ser del orden interno o externo a una persona o grupo de personas que quiere un objetivo.

Los indicadores de eficacia son contruidos de acuerdo a lo que se requiere medir u observar y van en función de la productividad de la acción, de tal manera que la medición de la eficacia o el impacto dice relación mayormente con un modelo de control enfocado en la administración de procesos o negocios con un fin principalmente productivo y económico, lo que nos sitúa en la posición si los recursos empleados en el programa de integración en el colegio responden al impacto esperado, o dicho de otra manera, si el dinero invertido produce los resultados esperados, lo que nos lleva a una paradoja el programa de integración debe tener estudiantes integrados para sustentarse y seguir funcionando, pero la principal medida de eficacia es cuántos de ellos son egresados después de recibir los apoyos o dicho de otra manera cuantos han superado sus NEE en el tiempo estipulado.

Algunos indicadores que hemos tomado desde el modelo económico adaptado al educativo son los siguientes:

- a) Cobertura del PIE / Total de estudiantes que presentan NEE en el colegio.
- b) Promedio de años que necesita un estudiante para egresar del PIE / Promedio general a nivel nacional para el egreso.
- c) Recursos empleados para la atención de los estudiantes / Años para que los estudiantes egresen.
- d) Promoción de estudiantes



## **PROGRAMA DE INTEGRACIÓN COMUNAL DE PUENE ALTO**

### **Contexto comunal en el que se inserta el programa**

De acuerdo a los datos entregados por el PADEM 2014 de la comuna de Puente Alto indican que el índice de pobreza alcanza el 10,75% según caracterización socioeconómica nacional (CAZEN, 2006) o, en otras palabras, uno de cada diez personas es pobre. En cuanto a las características educacionales según el Censo 2002, el 87,83% de la población sabe leer y escribir, mientras que un 12,17% señala que no. La misma fuente indica que el 5,9% de la población no tiene años de estudio (nunca asistió), el 94,1% presenta algún grado de escolaridad. La escolaridad promedio del jefe de hogar es de 10,5 años, es decir hasta 2do medio contando desde kínder.

En cuanto al contexto social y económico donde se inserta el programa de integración indica un alto índice de vulnerabilidad entre gran parte de sus estudiantes. Otro aspecto importante es que la gran mayoría de los estudiantes vive en los alrededores del colegio y que además padres y abuelos han asistido al colegio.

### **b) Programa de integración comunal de Puente alto, logros desafíos y metas.**

Según se expresa desde la corporación municipal de Puente alto el PIE declara que “Este Programa se rige bajo los lineamientos de la ley N° 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, Ley 20.201, decreto 1.300 y decreto 170.

*“Objetivo: contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos educacionales, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de “todos y cada uno de los estudiantes”, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio” (C.M. Puente Alto, 2014)*

El programa comunal de integración atiende a estudiantes de Pre Kínder a 4° medio, que presenten necesidades educativas especiales, de carácter transitorio o permanente, producto



de Discapacidad intelectual y coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con Limitaciones significativas en la conducta adaptativa, Discapacidad visual, Discapacidad auditiva, Discapacidad motora, Autismo, disfasia. Graves alteraciones de la capacidad de la relación y la comunicación, Déficit atencional con y sin hiperactividad o trastorno hiperactivo, Trastorno específico del lenguaje y Trastorno específico del aprendizaje.

En cuanto a las metas como programa comunal contempla que el 90% de los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales transitorias, al término del segundo año de entrega de apoyos profesionales complementarios, deberán egresar del programa de integración, habiendo superado las necesidades educativas especiales que justificaron su ingreso. El 80% de los estudiantes con discapacidad logran los objetivos del documento individual de adaptación curricular.

### **c) Relación de programa comunal con programa de colegio.**

El programa de integración comunal de puente alto se vincula con el colegio por medio del coordinador del programa del colegio, el que es un profesor de educación diferencial quien tiene la responsabilidad de: *“Coordinar la elaboración, ejecución y evaluación de las distintas etapas y actividades comprometidas en el PIE”*. Para realizar dicha función el coordinador requiere de un tiempo adicional para realizar el trabajo de coordinación. Dentro de las responsabilidades que el coordinador desempeña con el colegio se destaca *“Conformar los equipos técnicos y establecer las funciones y responsabilidades de cada uno de los integrantes del PIE. Informarse de los diversos programas que el establecimiento se encuentra implementando y colaborar con el equipo de gestión para articular el PIE con dichos planes y programas (PME)”*.

De acuerdo a la información publicada por la corporación municipal de Puente Alto se reconoce un nivel central donde se toman decisiones para luego ser replicadas en los distintos establecimientos, siendo este caso el colegio Nueva Creación el encargado de dirigir el



programa de integración a nivel comunal. Esta forma de liderazgo presenta complicaciones en cuanto a nivel de articulación entre los distintos estamentos, llámense proyecto comunal, de colegio, entre profesores, etc. Las dificultades radican en la articulación de las directrices que entrega una u otra institución donde el campo de acción no está definidos o asimilados en temas sensibles como evaluación, trabajo en co-docencia, validación de instrumentos de evaluación, entre otros.





## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

- a) Conocer la percepción de docentes y no docentes sobre la eficacia del PIE dentro de la escuela Villa Independencia.

### **Objetivos específicos:**

- a) Conocer la influencia de los factores como edad, conocimiento formal sobre integración, cantidad de estudiantes, etc. en la percepción de docentes y no docentes sobre el PIE.
- b) Conocer puntos en común y diferencias entre los profesores del PIE y de aula regular con respecto a la percepción que tienen sobre el programa de integración.



### **CAPÍTULO III:**

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

### **Tipo de investigación**

Es de carácter descriptivo, puesto que busca conocer la e interpretar las distintas maneras de percibir el programa de integración de sus mismos actores.

### **Enfoque**

El enfoque desde el cual se plantea esta investigación es de tipo clásico, ya que este es el enfoque que permite describir el fenómeno de estudio desde inicio al final, con una investigación objetiva orientada al análisis desde evidencias.

### **Población de estudio**

La población de estudio de la presente investigación está compuesta por todos los docentes de aula, de educación diferencial y docentes directivos de la unidad técnico pedagógica del Centro Educacional Escuela Villa Independencia de Puente Alto.

## **FACTORES DE ESTUDIO.**

### **Conocimiento formal sobre integración.**

- a) Formación inicial: Instrucción formal recibida en pregrado dentro de las carreras.
- b) Capacitación sobre integración durante vida laboral: Talleres, cursos, pos títulos y/o magister realizados de forma personal o por medio del lugar de trabajo.
- c) Estudiantes integrados: Los estudiantes que estén integrados formalmente en el PIE y aceptados por el ministerio de educación.



### **Condiciones laborales.**

- a) Totalidad de estudiantes: Se entenderá por totalidad todos los estudiantes que actualmente asisten a clases sean estos integrados o no.
- b) Equipo de aula: Se entenderá por equipo de aula todos los profesionales involucrados en el desarrollo de los estudiantes que intervengan dentro o fuera de del aula como asistentes, profesor de apoyo, psicopedagogo, psicólogo, kinesiólogo, etc.
- c) Estudiantes con NEE: Se entenderá por todos aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas sean transitorias o permanentes.
- d) Estudiantes integrados: Todos aquellos estudiantes que formalmente pertenezcan al programa de integración del colegio.
- e) Planificación conjunta: Horas pedagógicas asignadas formalmente respondiendo al decreto 170 para el trabajo conjunto entre los profesionales del programa de integración y el colegio.

### **Percepción que los profesionales del colegio tienen sobre la eficacia del programa de integración**

- a) Percepción de progreso: Manera manifiesta en que los profesionales del colegio declaran la eficacia del mismo. La percepción de progreso se puede hacer manifiesta de forma verbal o no verbal.
- b) Conocimiento sobre el PIE: Información fidedigna que manejan los profesionales docentes y no docentes sobre el funcionamiento, procedimientos, flujo de trabajo, reglamentos, etc.

### **Instrumentos de Investigación. (Ver formato en anexos)**

**Encuesta digital estructurada:** El tipo de instrumento de recogida de información será la encuesta tipo formulario digital, la cual vía email buscará conocer los diferentes factores que



componen la percepción sobre efectividad del programa de integración de cada uno de los actores en el colegio. El objetivo de utilizar la encuesta vía e-mail tiene como fin facilitar la resolución de la encuesta según los tiempos disponibles de cada profesional. Un segundo objetivo es facilitar la tabulación de la información por medio de esta herramienta tecnológica.

**Taller de discusión:** Por medio de la selección representativa de profesionales de la educación que trabajan en el colegio (profesores de educación básica, asistentes, directivos, profesores de educación diferencial y profesionales no docentes) se realizará un grupo focal (Guion del taller de discusión y consentimiento informado en anexo)

### **Recogida de la información.**

La recogida de la información en el campo de trabajo se dividió en dos instancias: a) Taller de discusión de docentes y no docentes y b) Entrevista estructurada vía digital a docentes y no docentes. La información entregada por la población de estudio fue contrastada con la documentación registrada por medio del programa de integración del colegio, estos datos (capacitaciones, cantidad de estudiantes integrados, profesores PIE, planificación conjunta, horas 170, etc.) fueron documentadas durante el año 2014.

Por otra parte, la información recibida por el colegio fue proporcionada por medio del director del establecimiento Sr. Claudio Palma Galleguillos en forma de una carpeta tipo cuenta pública, la que contenía datos como cantidad de profesionales en el colegio, cantidad de estudiantes, nivel de desempeño en la evaluación docente, resultados a nivel SIMCE del año anterior, Ranking a nivel comunal, etc. Los datos de la carpeta fueron seleccionados en función de la pertinencia con respecto de esta investigación.

Por último, en relación a los datos entregados por los profesionales del colegio, se realizó una encuesta digital cerrada por medio de formularios digitales empoderados por Google. La encuesta fue de confección propia en función de los requerimientos de la investigación validando buscando la manera más sencilla, clara y rápida para resolverlo. La encuesta digital



confeccionada tiene como función las siguientes ventajas para el encuestado como el encuestador 1) la comodidad de tickear para responder 2) responder desde cualquier dispositivo conectado a internet 3) Tabular rápidamente las respuestas entregadas 4) Realizar la encuesta en el momento que considere apropiado 5) Intimidad sin la presión de responder frente a un encuestador, entre otras. Para realizar el envío de la encuesta electrónica se requirió el correo de cada uno de los participantes para lo cual se pidió permiso de forma individual a cada uno de ellos.

Los instrumentos a aplicar fueron validados por docentes de la universidad Metropolitana de la Educación durante el año 2014.

CRONOGRAMA DE TRABAJO	
FECHAS	ACTIVIDADES Y DETALLES
Diciembre 2014 – Enero 2015:	Búsqueda de material bibliográfico: <ul style="list-style-type: none"><li>• Investigación en tesis, memorias y estudios. (2 a 3 semanas)</li><li>• Revisión bibliográfica en internet, libros, documentos y archivos digitales. (2 a 3 semanas)</li><li>• Orientación presencial por medio del dialogo con profesores y estudiantes de pedagogía.</li></ul>
Febrero 2015	Selección de material bibliográfico. (2 semanas) <ul style="list-style-type: none"><li>• Revisión del material bibliográfico en función de los objetivos de la investigación.</li></ul> Selección y delimitación del campo de estudio. <ul style="list-style-type: none"><li>• Selección, revisión y delimitación de los objetivos y campo de muestreo.</li></ul> Confección de instrumento de recogida de información. (2 semanas)



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Selección y confección de instrumentos de recogida de información.</li><li>• Validación y testeo la funcionalidad del instrumento por medio de profesores.</li></ul>
Marzo 2015	<p>Aplicación de los instrumentos de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Entrega de información a profesionales sobre cómo responder el cuestionario digital. (1 semana)</li><li>• Aplicación de instrumento de recogida de información “Cuestionario digital”. (2 semanas)</li><li>• Recordatorio de cuestionarios rezagados y aplicación de entrevista grupal a grupo focal. (1 semana)</li></ul>
Abril 2015	<p>Revisión, tabulación y confección de gráficas en base de los datos. (4 semanas)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Organización de datos y tabulación.</li><li>• Confección de gráficas.</li><li>• Interpretación de datos.</li><li>• Entrecruzamiento de la información.</li></ul>
Mayo - Junio 2015	<p>Confección de memoria.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Revisión de material.</li><li>• Redacción de memoria.</li><li>• Asesoría por parte de profesor.</li></ul>



## CAPÍTULO IV:

### ANÁLISIS CUANTITATIVO / CUALITATIVO

#### ANÁLISIS CUANTITATIVO

Los datos recogidos han sido tabulados y representados por medio de gráficos y tablas, expresados en porcentajes.

En cuanto al recurso humano el colegio cuenta con una planta de 1 fonoaudióloga, 2 psicólogos, 1 orientador, 14 profesores de educación diferencial profesores de aula y 20 profesores de aula regular distribuidos en todos los cursos del colegio.

Gráfico N°1: Estudiantes integrados según diagnóstico.

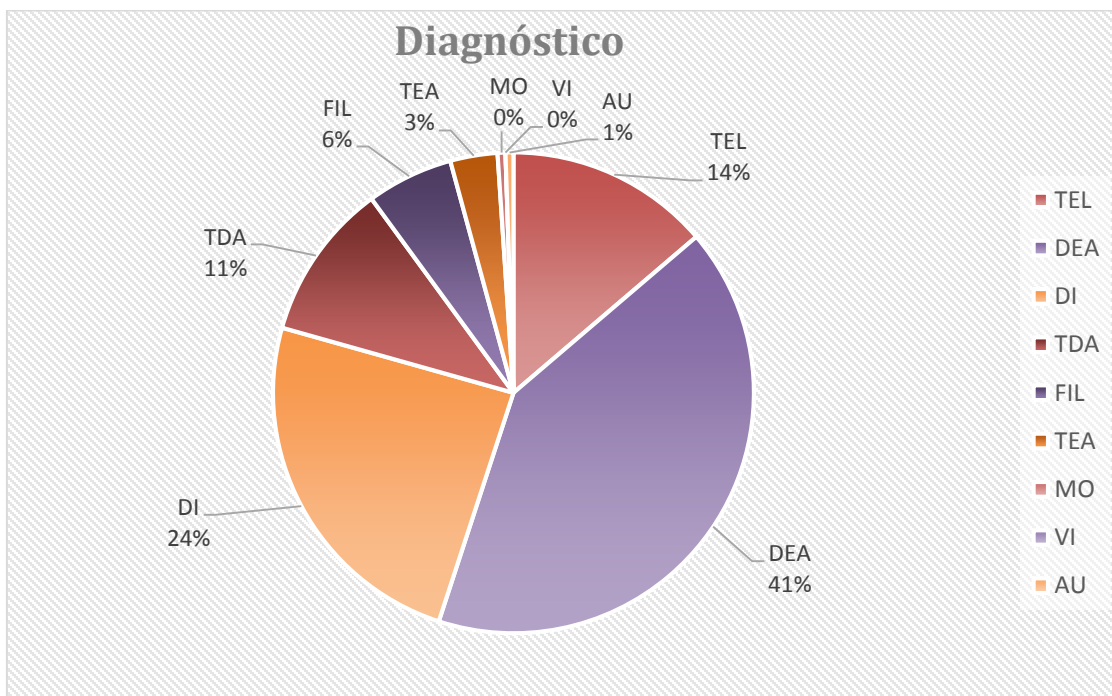
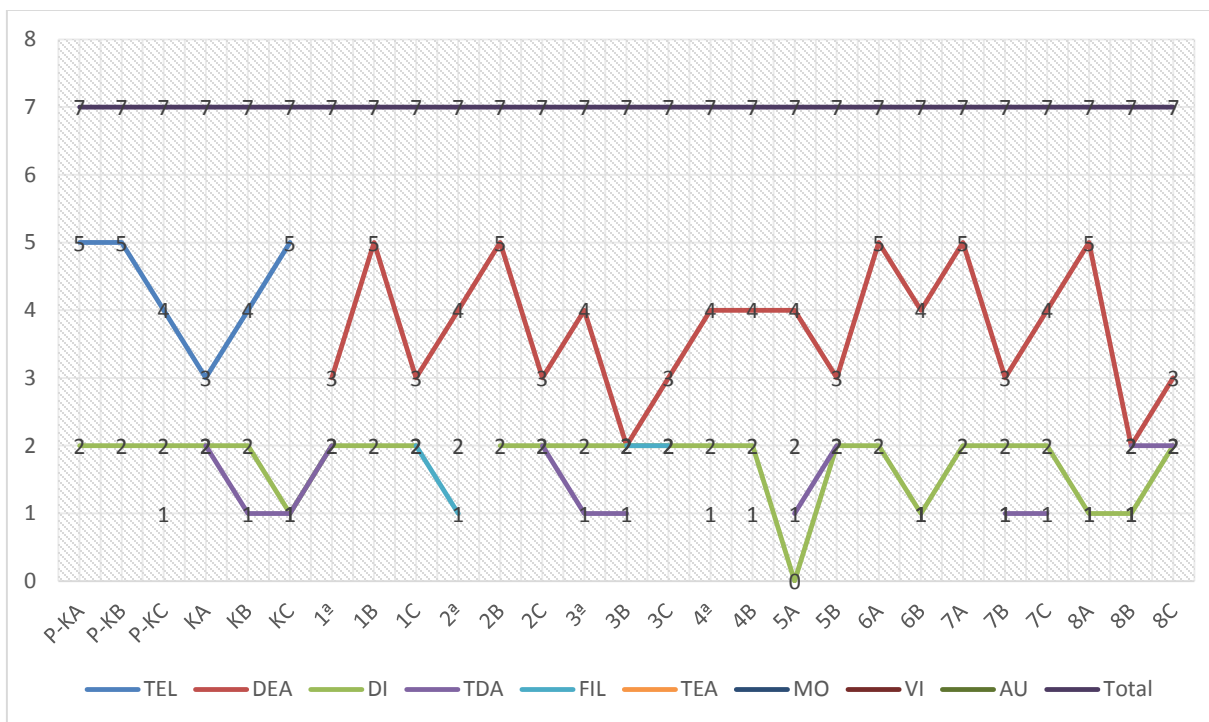




Gráfico N°2: Detalle de cantidad de estudiantes integrados por curso según diagnóstico.



La cantidad de estudiantes integrados durante el año 2014 fue de 189, con 23 cursos participando del programa de integración y una distribución por diagnóstico a nivel de escuela de <sup>2</sup>TEL: 26, DEA: 78, DI: 46, TDA: 20, FIL: 11, TEA: 6, MO: 1, VI: 0 y AU: 1. Con 7 estudiantes integrados por curso formalmente.

Para dar cobertura a la demanda de estudiantes con NEE fue necesario contar con 14 profesores del PIE, una psicóloga, una fonoaudióloga y una asistente social. También se requirió profesores especialistas en TEL y DI para algunos casos en particular con estudiantes que presentaron necesidades educativas permanentes.

<sup>2</sup> Nomenclatura: TEL: Trastorno específico del lenguaje –DEA: Dificultades específicas del aprendizaje – DI: Discapacidad intelectual – TDA: Trastorno de déficit atencional – FIL: Funcionamiento intelectual limítrofe – TEA: Trastorno del espectro autista – MO: Discapacidad motora. – VI: Discapacidad visual – AU: Discapacidad auditiva.





## **Análisis cuantitativo de la encuesta digital aplicada a los profesionales de la educación.**

A continuación, se dará a conocer los datos obtenidos en la encuesta tipo formulario digital. Ver tabla N°1 en anexos, detalla las respuestas de cada uno de los participantes en función de los ítems a responder

### **Primer ítem de la encuesta: Identificación.**

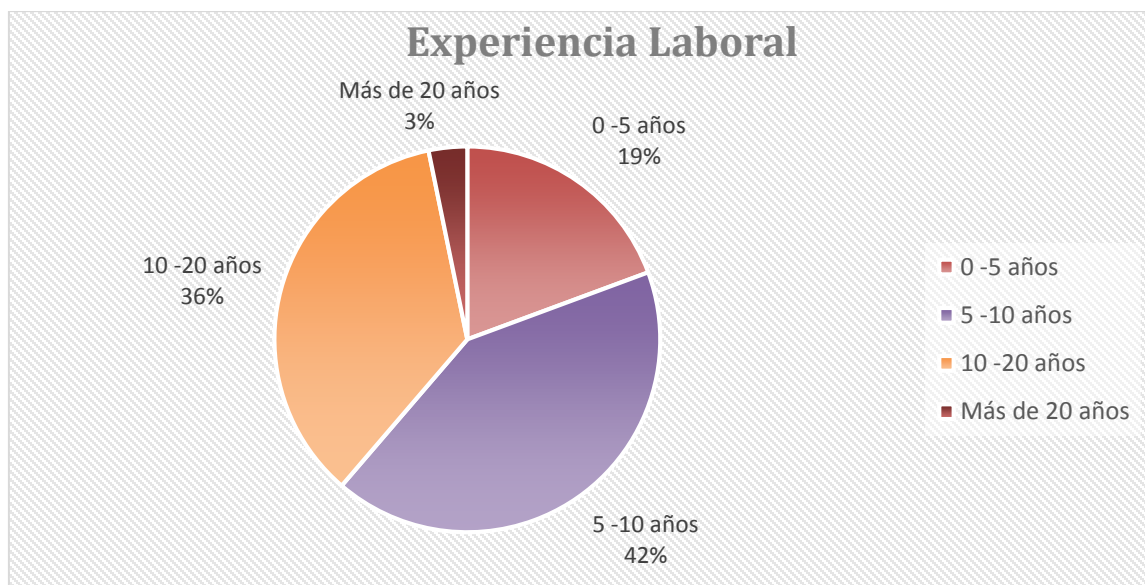
Fecha de aplicación del instrumento: marzo del 2015.

Cantidad de encuestados: 43 profesionales.

Cantidad de respuestas: 31 profesionales.

### **Pregunta N°1: Experiencia laboral.**

Gráfico N°1

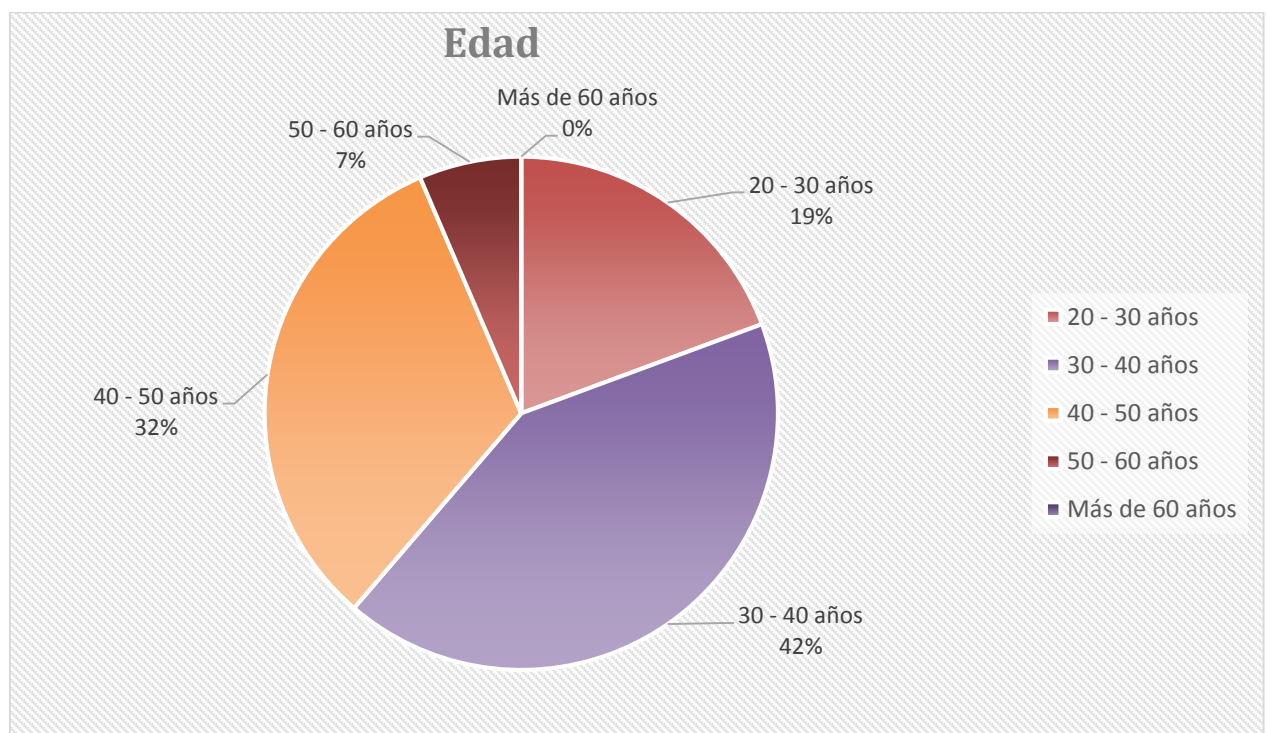




Se aprecia de acuerdo a los datos obtenidos que la experiencia laboral se concentra mayormente en profesionales que han ejercido la profesión por entre 5 a 10 años con un 41,9%, la segunda mayoría se encuentra entre los profesionales que han ejercido la profesión entre 10 a 20 años y por último aquellos que han ejercido por más de 20 años con la minoría representada por un 3,2% de los encuestados.

Pregunta N°2: Edad.

Gráfico N°2



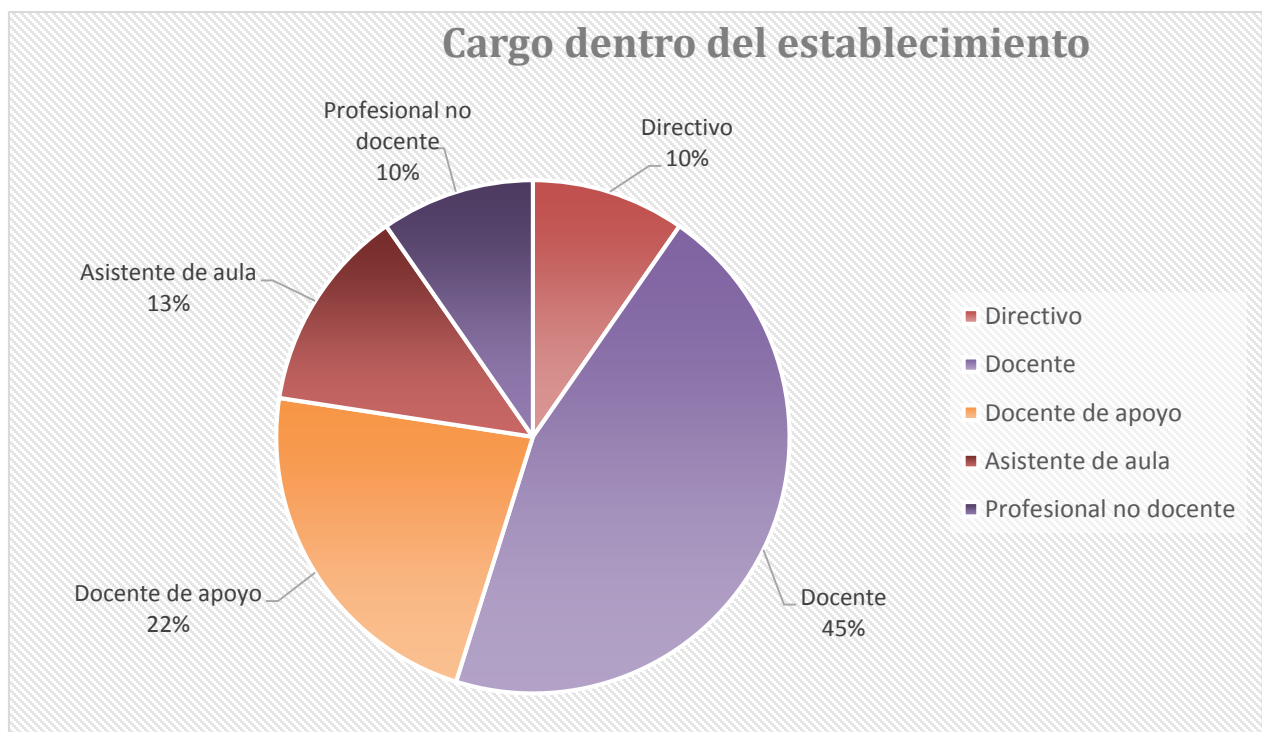


El rango etario de las personas encuestadas varía entre los 20 años con una participación del 19% hasta los 60 años con un 7%. El segmento de personas con más de 60 años no se encuentra presente en el establecimiento.

La mayoría etaria se encuentra en el segmento de personas entre 30 y 40 años con un 42% de participación, mientras que la minoría en cuanto a grupo etario se agrupa en el rango de los 50 a 60 años con una participación del 7%.

Pregunta N°3: Cargo dentro del establecimiento.

Gráfico N°3.



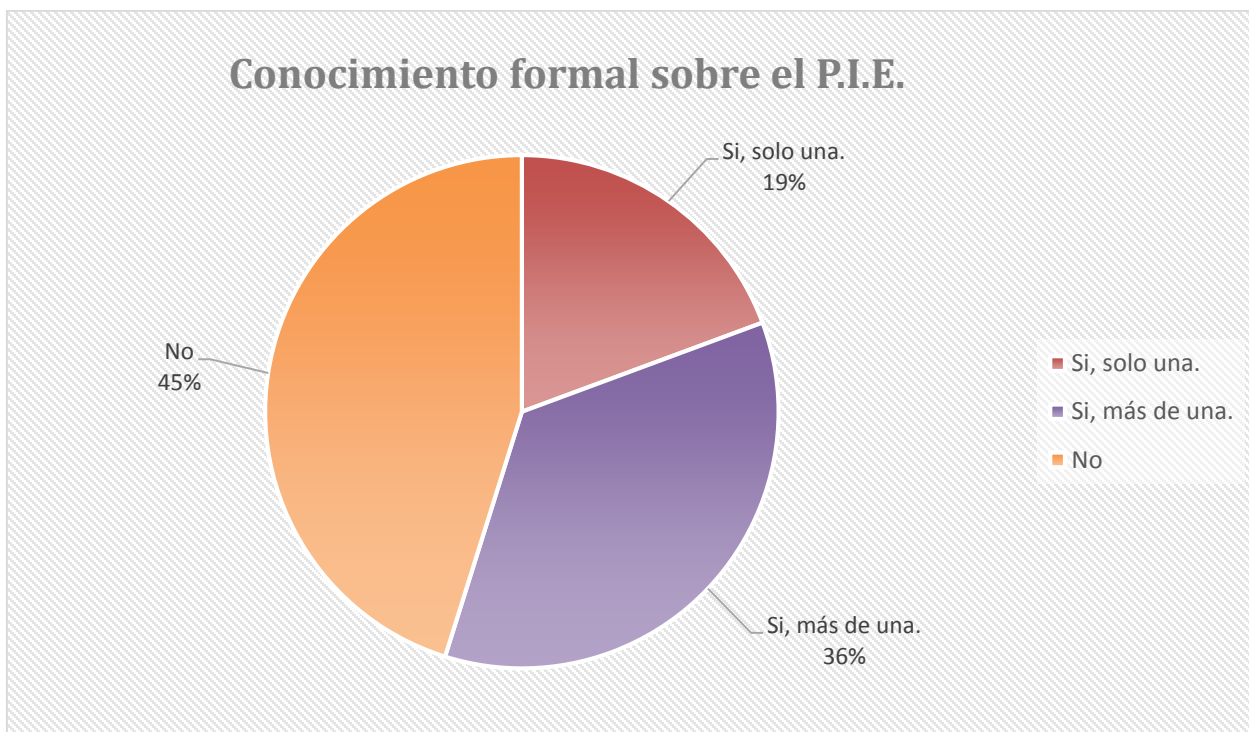


En cuanto a la distribución de profesionales dentro del establecimiento la primera mayoría se establece por los profesores de aula regular con una participación del 45%, luego le siguen los profesionales de apoyo o profesores de educación diferencial con un 22% de participación, siendo la suma de ambos el 75% sin incluir al equipo directivo quienes tiene como profesión de base profesores de educación general básica, o dicho de otro modo, el 87% de los profesionales que participaron de la encuesta son profesores de educación básica o diferencial.

### Segundo ítem: Conocimiento formal sobre el PIE

Pregunta N°4: ¿Recibió taller, cátedra o asignatura orientada hacia el trabajo con estudiantes con N.E.E. durante sus estudios en la universidad?

Gráfico N°4.





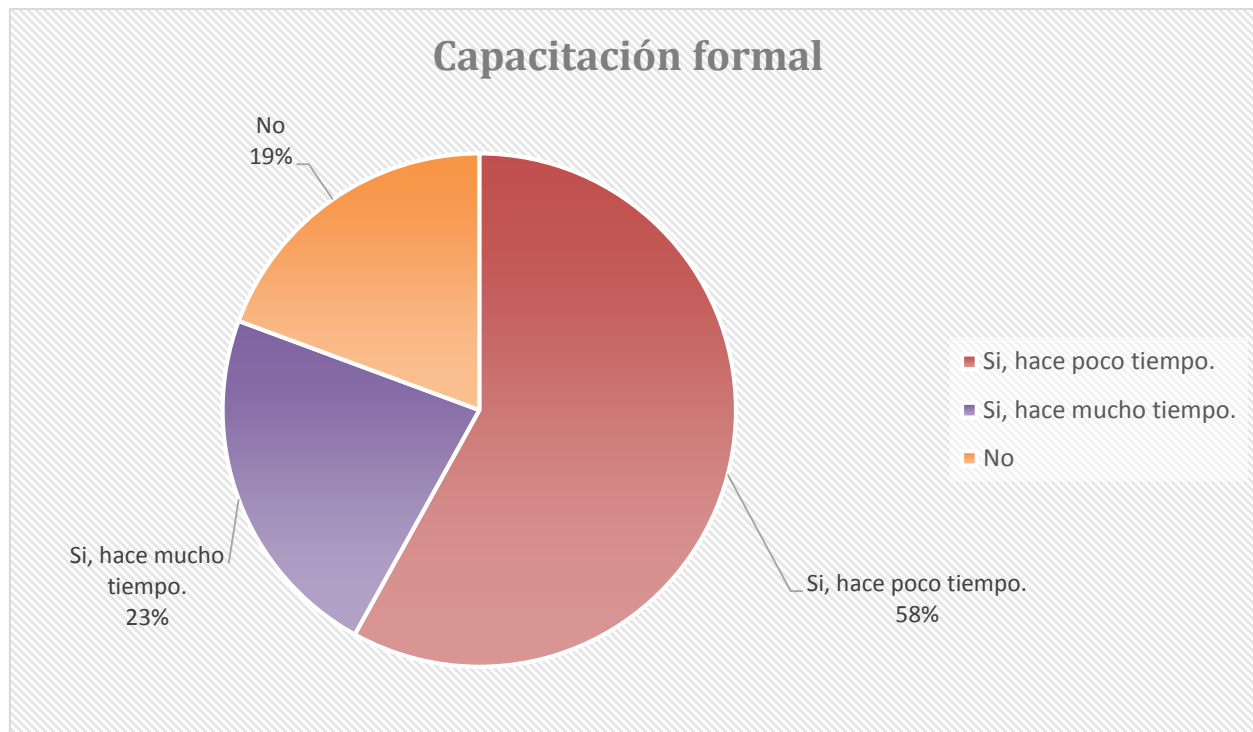
En cuanto al conocimiento formal adquirido por los profesionales en sus respectivos pre-grados, un 45% de ellos declaró no haber recibido ningún tipo de instrucción formal por parte de sus respectivas casas de estudio durante el pregrado, por otra parte, el 19% declaró solo haber recibido solo una cátedra y el 36% de los encuestados informó haber recibido más de una. Al agrupar aquellos encuestados que no recibieron una cátedra y los que recibieron solo una nos deja con una participación del 64% de los encuestados.

Contrastando la información obtenida por parte de los participantes con los antecedentes que se extraídos por medio de la investigación realizada a las casas de estudios que imparten carreras de pedagogía actualmente, se desprende de que aquellos profesionales que declararon haber recibido más de una taller o cátedra de pre grado en la universidad o institutos pertenecen al programa de integración ya sea como profesores de educación diferencial o asistentes no docentes como psicólogos o fonoaudiólogos.

11 de los encuestados que declararon no haber tenido ninguna cátedra o asignatura en sus respectivos pre-grados se encuentran en el grupo etario entre los 30 a 60 años donde todos aquellos son docentes, directivos o asistentes.



Pregunta N°5: ¿Ha recibido capacitación formal durante su vida laboral sobre cómo debe realizar el trabajo en el aula con los estudiantes con N.E.E? Gráfico N°5.

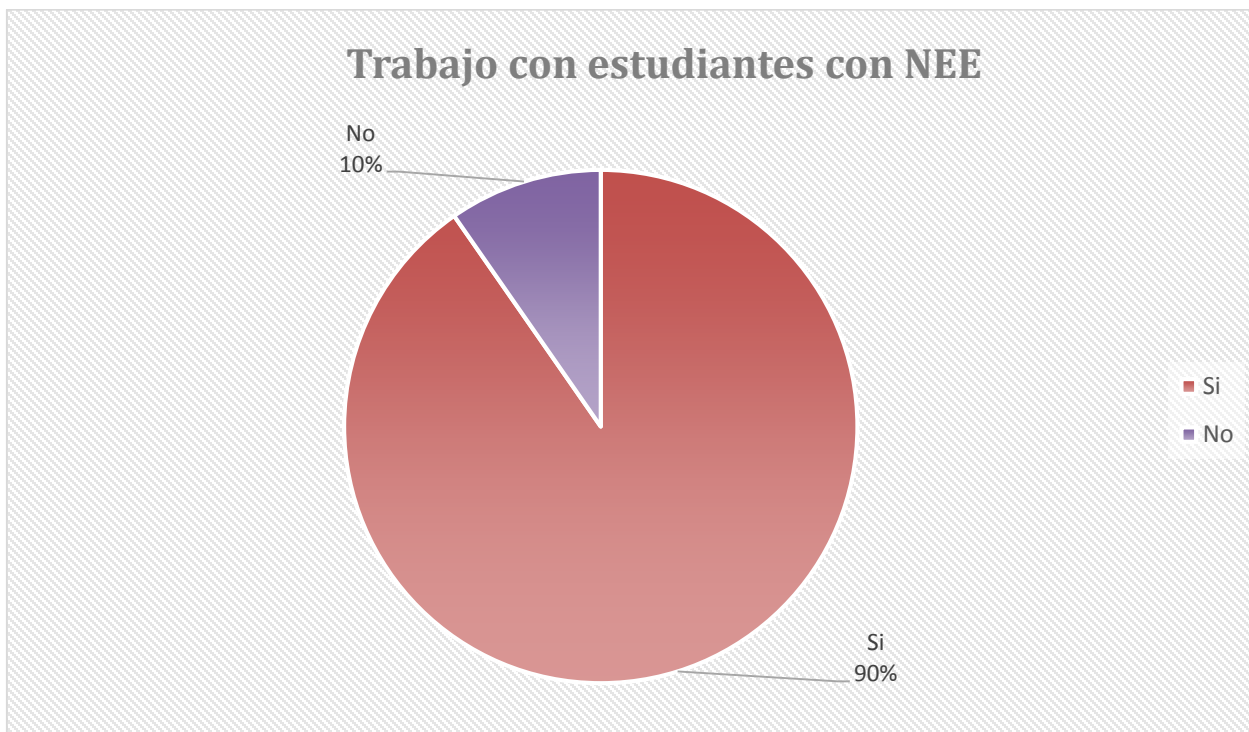


Una gran mayoría de los encuestados declara haber recibido capacitación formal hace poco tiempo llegando a una participación del 58% lo que concuerda con los antecedentes de capacitación entregados por el programa de integración comunal, lo que responde a capacitaciones realizadas durante el año y durante diciembre y enero. El 23% de los encuestados declara que no ha recibido capacitación hace poco tiempo y el 19% declara que nunca ha recibido capacitación formal, lo que contrasta con los datos entregados por el programa comunal con presencia en la corporación municipal desde el año 1997 y con una participación en el colegio desde el mismo año, primero con grupos diferenciales y luego con el PIE formalmente.



Pregunta N°6: ¿Trabaja actualmente con estudiantes con N.E.E?

Gráfico N°6

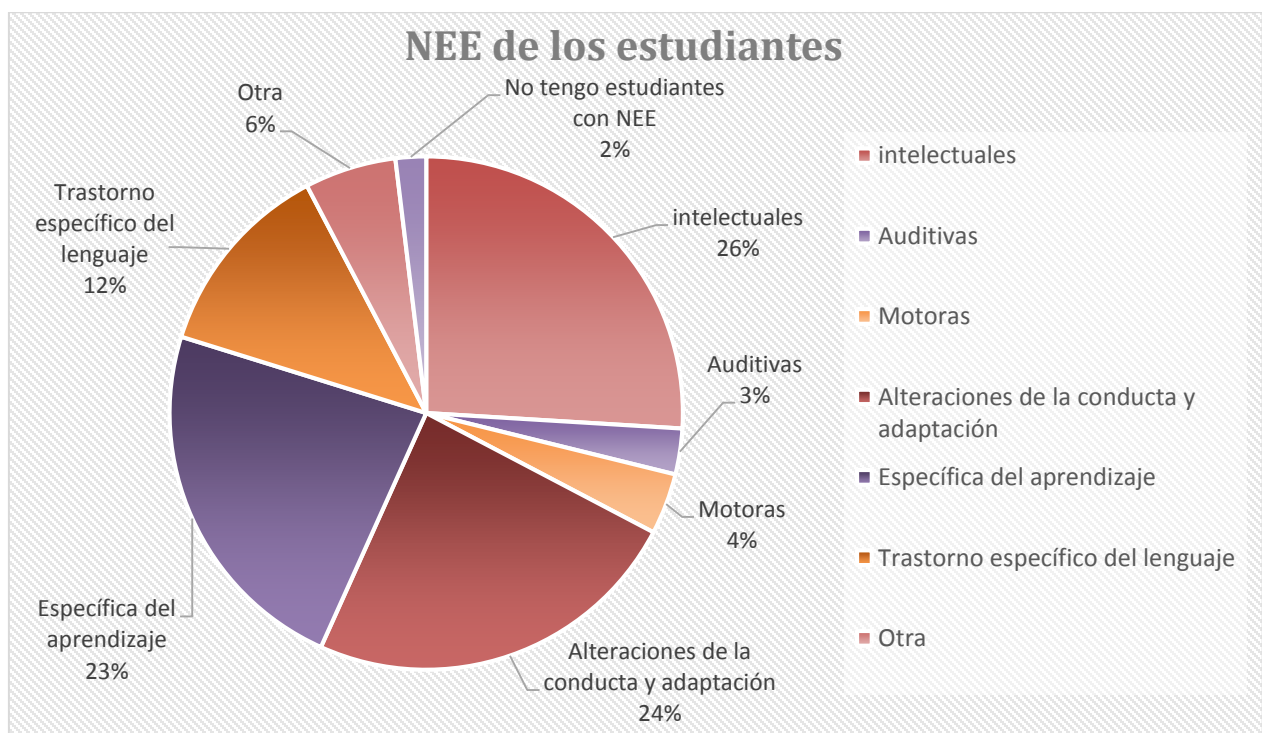


De acuerdo a los datos entregados por los profesionales de la educación un 90% declaró trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, mientras que un 10% informó no tener ningún estudiante con necesidades educativas. Por otra parte, según los datos entregados por el programa de integración, cada curso en el colegio tiene estudiantes integrados formalmente en el PIE, por lo que necesariamente tienen NEE, desde los cursos de pre-básica hasta el último curso de básica (ver gráfico N°1 y N°2). Aquellos estudiantes integrados participan de todas y cada una de las asignaturas y actividades del colegio sin excepción, por lo que se desprende que cada profesional tiene dentro de su aula por lo menos 7 estudiantes con NEE.



Pregunta N°7: Seleccione las N.E.E. que presentan los estudiantes integrados en su sala.

Gráfico N°7.



En base a los datos entregados por los profesionales de la educación las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes dentro de la sala de clase se agrupan en su mayoría en Intelectuales con un 26% de presencia, luego alteraciones de la conducta y la adaptación con un 24% y posteriormente las necesidades específicas del aprendizaje con un 23% de participación, siendo la agrupación con menor participación los estudiantes que presentan discapacidades auditivas con un 3%, motoras con un 4% . Po último nos encontramos con aquellos profesionales que dicen no tener ningún estudiante con NEE





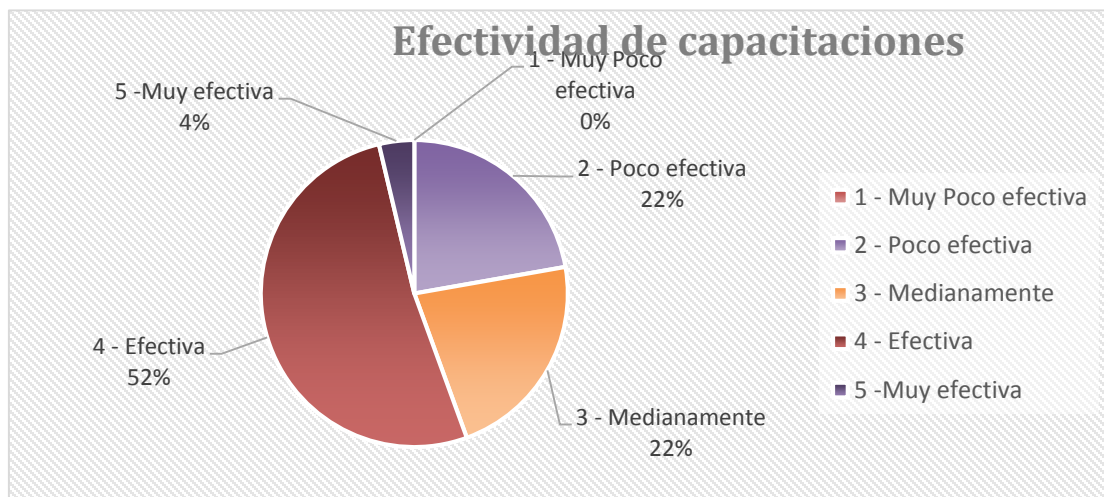
dentro de la sala de clases con un 2% y aquellos que dicen tener estudiantes con alguna otra discapacidad no contemplada dentro de la lista lo que llega al 6%.

Contrastando los datos entregado con aquellos que maneja el programa de integración a nivel ministerial de los estudiantes que se encuentran integrados formalmente en plataforma, nos encontramos que la gran mayoría de los estudiantes integrados son aquellos que presentan dificultades específicas del aprendizaje (DEA) con una participación del 41% seguido de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual (DI) con un 24% y en tercer lugar los estudiantes con un diagnóstico de trastorno específico del lenguaje (TEL) con un 14% de participación. (Ver gráfico N°1)

Pregunta N°8: ¿Han sido efectiva las capacitaciones y/o instrucción formal para el trabajo con los estudiantes con N.E.E.? Si no ha recibido capacitación omite.

Gráfico

N°8



Los profesionales de la educación declararon por medio de la encuesta que las capacitaciones recibidas por medio del programa de integración han sido mayormente efectivas con un 52% de los participantes y en segundo lugar una mediana efectividad con un 22%. Por otra parte,



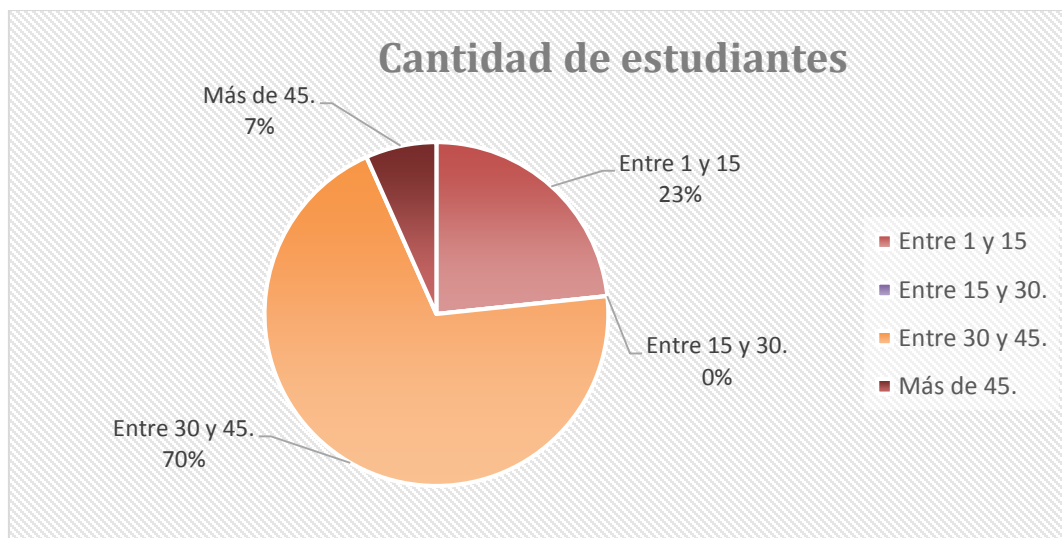
se encuentra un 22% de los encuestados declararon que las capacitaciones han sido poco efectivas.

De los encuestados que respondieron estar de acuerdo con la efectividad de las capacitaciones de 6 de ellos son parte del programa de integración, 1 participa del equipo directivo y 4 son docentes que tienen menos de 10 años de experiencia. De acuerdo a lo dicho anteriormente más de la mitad de los profesionales que estuvieron de acuerdo pertenecen al programa de integración.

### Tercer ítem: Condiciones laborales

Pregunta N°9: ¿Con cuántos estudiantes trabaja en su sala?

Gráfico N°9



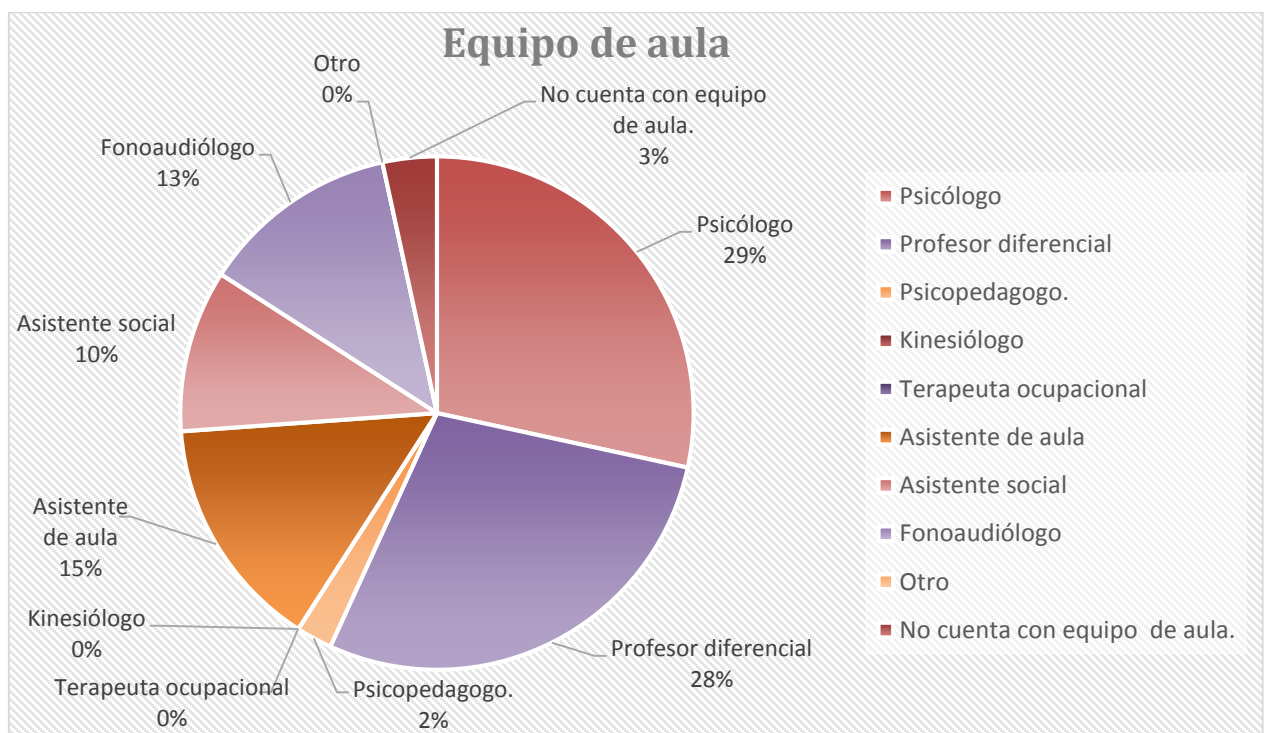
Los profesionales encuestados declararon que en cuanto a la cantidad de estudiantes por sala de clases la primera mayoría se encuentra entre 30 y 45 estudiantes por sala lo que representa un 70% de los encuestados. Los datos entregados por los profesionales del colegio



concuerdan con los datos a nivel municipal donde la mayoría de los colegios tiene entre 30 y 45 o más estudiantes dentro de la sala de clases.

Pregunta N°10: ¿Cuenta con equipo de aula para el trabajo con sus estudiantes?  
¿Quiénes?

Gráfico N°10.



En cuanto a los datos obtenidos por los encuestados en relación al trabajo con el equipo de aula se aprecia que el 29% de los profesionales trabaja con psicólogo, seguido de un 28% que trabaja con profesores de educación diferencial y un 15% con asistente de aula.

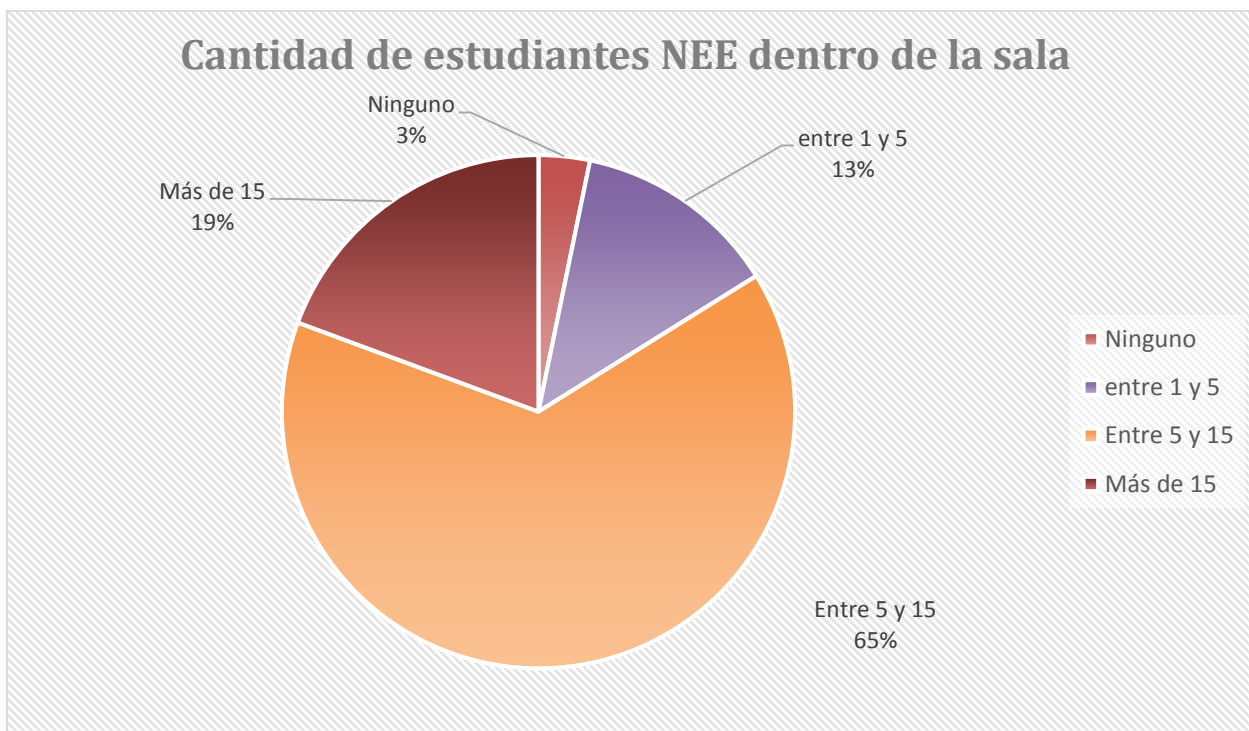
Dentro de los datos entregados por la encuesta se evidencia una discordancia entre los datos manejados por el colegio a nivel formal y los encuestados como es el caso de la existencia en el trabajo colaborativo con psicopedagogos dado que este tipo de profesional no presta



servicios en el colegio. Del mismo modo la asistente social trabaja con cada curso del colegio y por ende de forma directa o indirecta con cada profesor del colegio.

Pregunta N°11: ¿Cuántos estudiantes con N.E.E. tienen en su sala de clases?

Gráfico N°11.



Dentro de esta categoría la mayoría de los encuestados declaró trabajar con entre 5 a 15 estudiantes con NEE lo que corresponde a un 65% de las respuestas de los encuestados. Teniendo presente algunos datos entregados por el colegio, programa de integración y dentro de las mismas respuestas dadas con anterioridad en esta encuesta, la incidencia de estudiantes con NEE correspondería cerca del 50% de estudiantes por sala de clase según la media de 30 a 40 estudiantes por sala, sin considerar la segunda mayoría que corresponde a aquellos encuestados que declaran tener más de 15 estudiantes con NEE dentro de sus salas de clases,

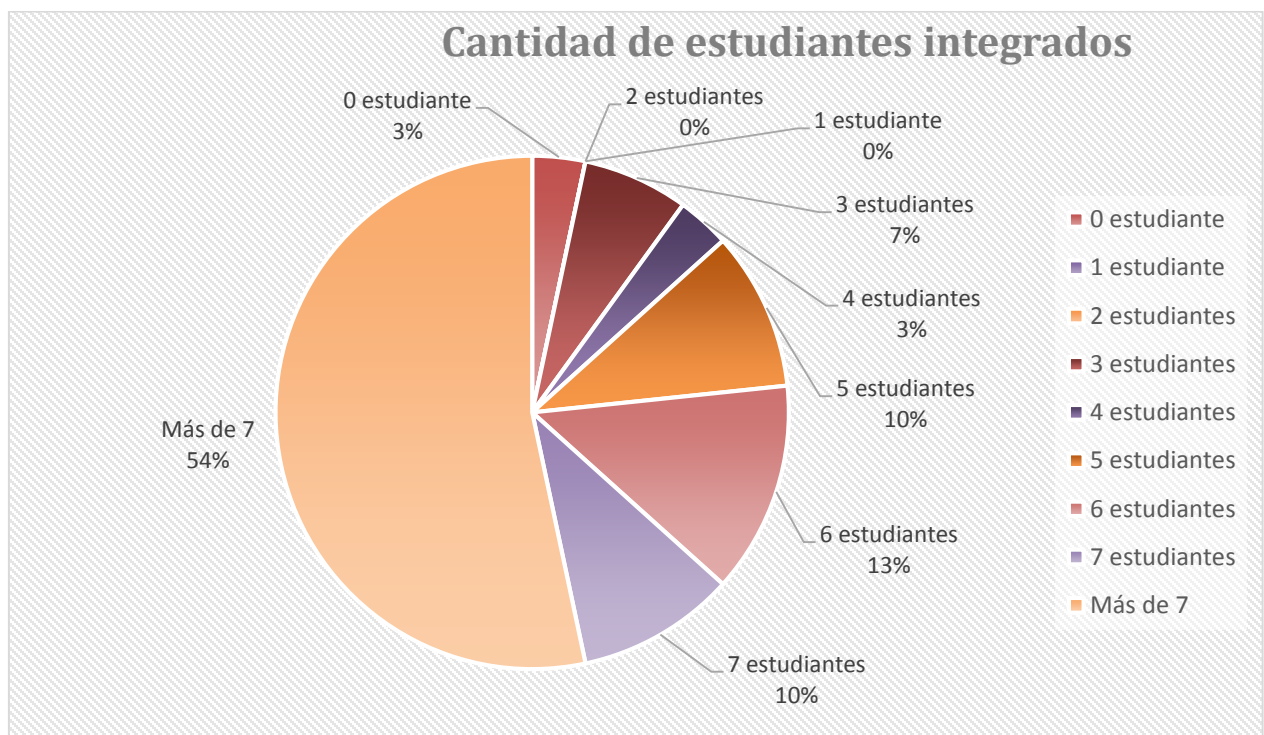


lo que claramente ascendería el porcentaje de estudiantes que requieren de apoyo por sobre la mitad del curso.

De acuerdo a lo declarado como necesidades educativas especiales y teniendo presente el contexto y la vulnerabilidad social claramente esto podría ser probable,

Pregunta N°12: ¿Cuántos estudiantes integrados tienen en su sala?

Gráfico N°12.



El gráfico anterior nos entrega información interesante con respecto a la percepción de los encuestados con respecto a la cantidad de estudiantes integrados, por un parte podemos evidenciar que la mayoría de los profesionales cree tener más de 7 estudiantes integrados por sala de clase, lo que correspondería al 54% de los encuestados, lo que contrasta grandemente



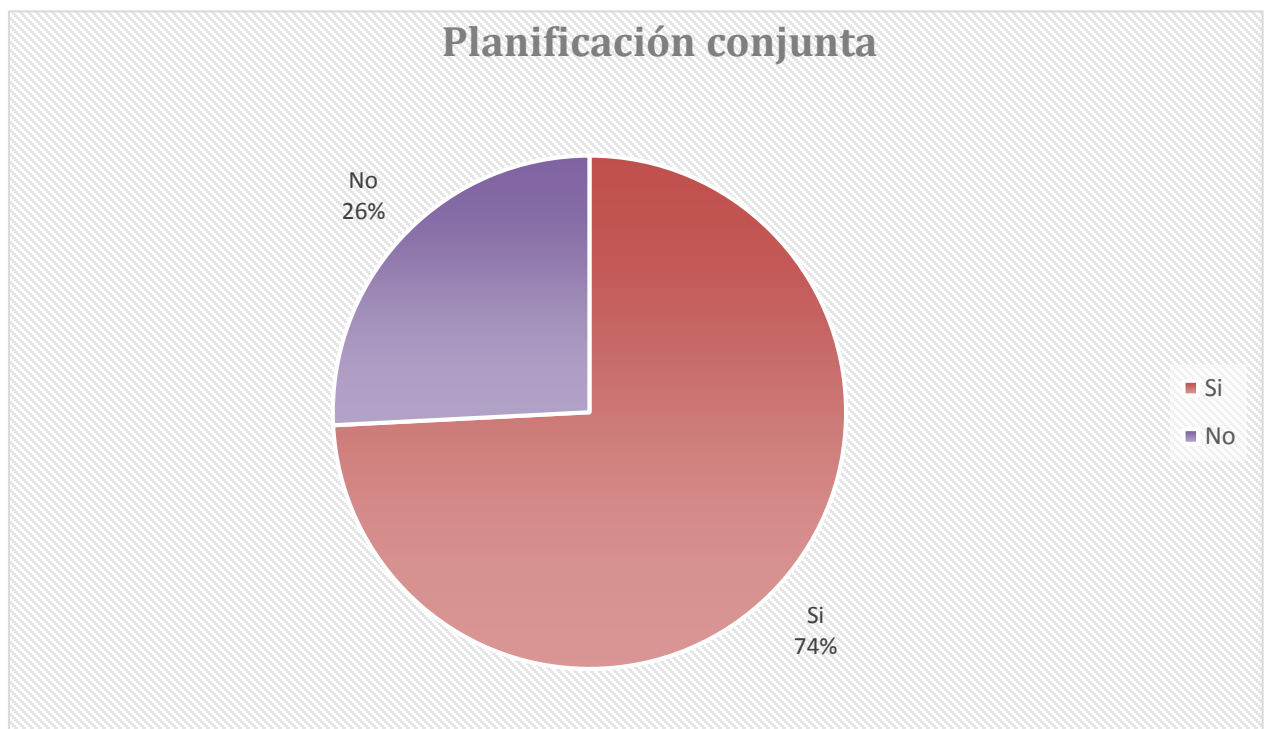
con los datos ingresados al sistema educativo donde nos dice que cada curso tiene 7 estudiantes integrados y que va de acuerdo con el decreto N°170 que regula el ingreso de estudiantes al programa de integración, sin embargo existen excepciones en algunos cursos donde existen excedentes de estudiantes integrados con el debido permiso del MINEDUC.

También es necesario detallar que existen encuestados que declararon no tener ningún estudiante integrado dentro de la sala de clases, dato que se opone a la información formal entregada por el PIE del colegio donde dice que cada curso tiene 7 estudiantes por sala que participan de cada una de las actividades del curso. (Gráfica N°2)

De las 11 personas que declararon tener más de 7 estudiantes integrados por sala, 9 de ellos son profesores de aula regular y dos de ellos son profesores de educación diferencial.

Pregunta N°13: ¿Cuenta con un horario formal para la planificación conjunta con su equipo de aula?

Gráfico.N°13.





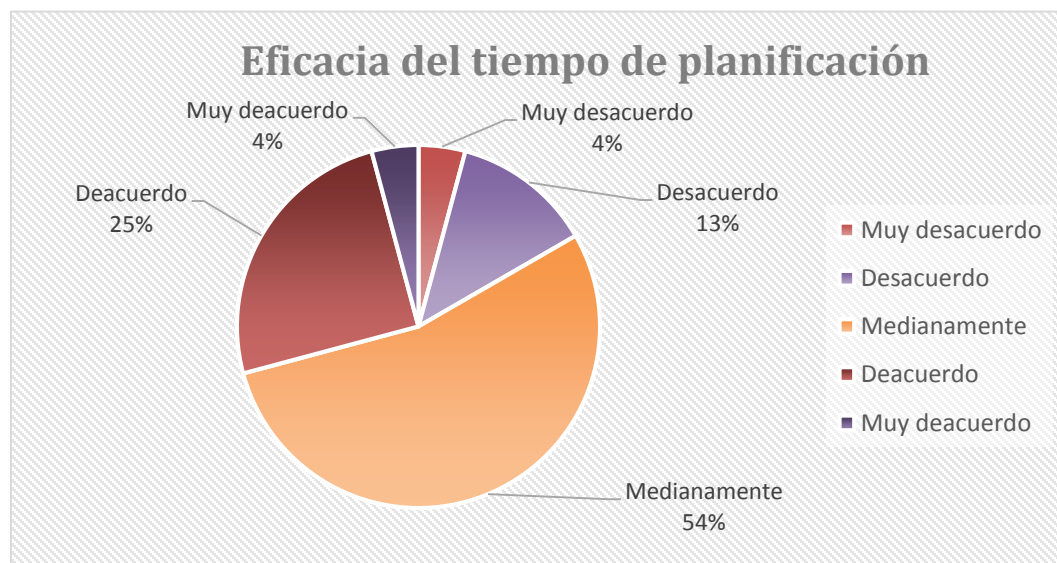
Los profesionales encuestados declararon en su mayoría tener un horario formal para la planificación conjunta con una incidencia del 74% de los encuestados, por otra parte, un 26% manifestó no tener horario para la planificación conjunta. El programa de integración declara que las horas entregadas a los profesionales para la planificación conjunta van destinadas al curso, es decir que aquellos cursos que tienen estudiantes integrados reciben 3 horas cronológicas para el trabajo colaborativo que se distribuyen en aquellos profesores que imparten las asignaturas de lenguaje y matemáticas o aquellos dentro del primer nivel que son unidocentes, lo que deja sin horario colaborativo a todos los demás profesionales que intervienen con los estudiantes, es decir historia, ciencias, educ. Física, tecnología, etc.

Aquellos profesionales que declararon no tener horario formal para la planificación conjunta se distribuyen de acuerdo a cargo en 2 asistentes de aula, 1 docente de aula regular y 1 profesional no docente, lo que constituye el 26% de los encuestados.

### Ítem número tres: Percepción de eficacia.

Pregunta N°14: Es eficaz el tiempo de planificación con los profesionales del PIE. (Si no tiene tiempo para planificar asignado omita)

Gráfico.N°14.



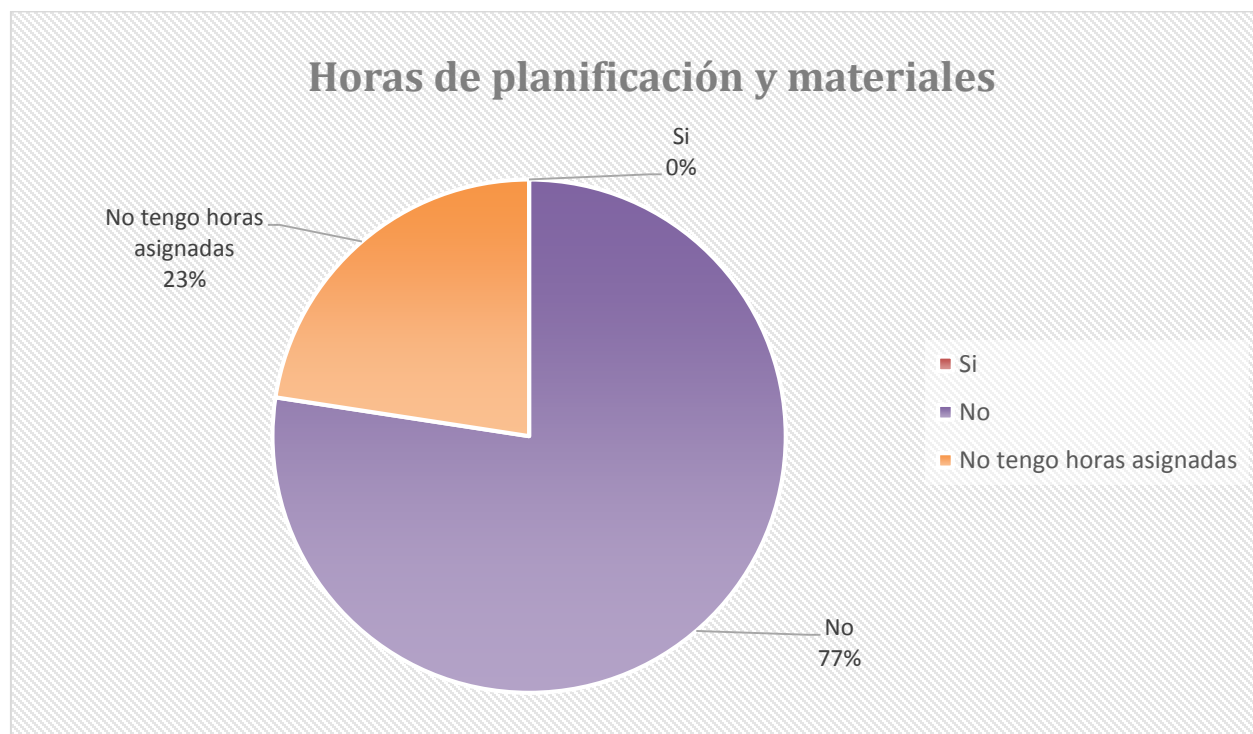


Los profesionales encuestados declararon estar medianamente de acuerdo con la afirmación establecida que el tiempo de planificación conjunta con el PIE es eficaz con un 54% de aceptación, seguido de un 24% que estuvo de acuerdo y un 21% que se repartió entre muy de acuerdo, muy desacuerdo y desacuerdo.

La distribución en cuanto al cargo que desempeña dentro del colegio en la primera mayoría expresada en el 54% que declararon que la planificación conjunta es medianamente efectiva, se encuentran en 6 docentes de educación básica, 4 profesionales del PIE y 1 docente directivo.

Pregunta N°15: ¿Son suficientes las horas asignadas para planificación y confección de materiales entre el equipo de aula?

Gráfico N°15.





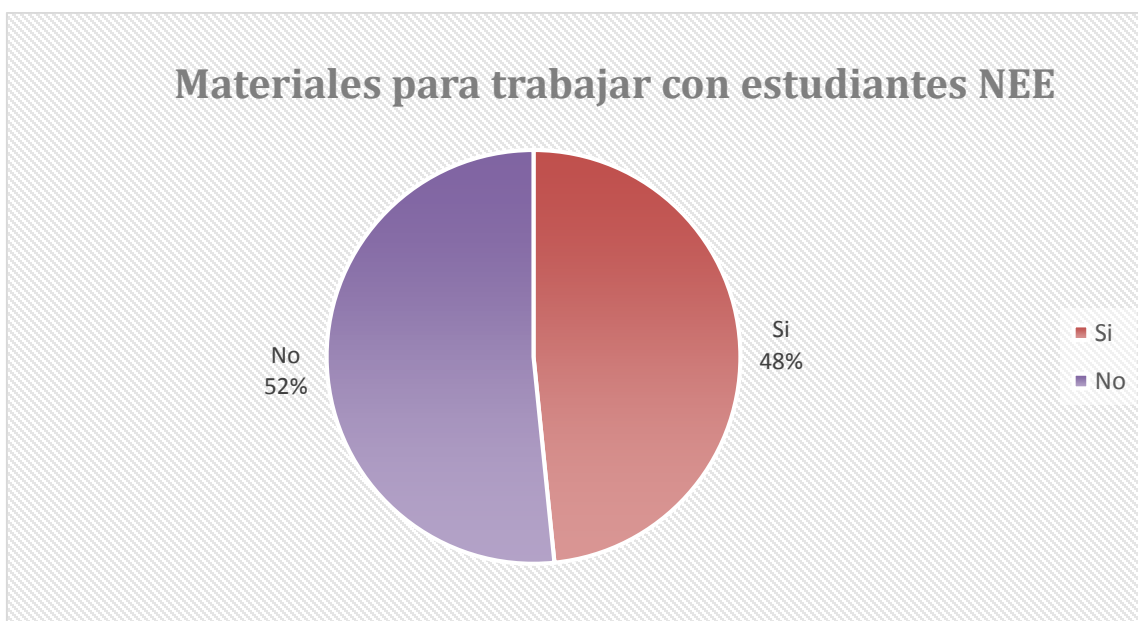


En relación a la cantidad de horas asignadas a nivel ministerial para la confección de materiales y planificar el 77% de los encuestados declaró no tener el tiempo suficiente para planificar y confeccionar materiales, un 23% declaró no tener horas asignadas y un 0% indicó que las horas son suficientes, lo que nos indica que la totalidad de los encuestados está en desacuerdo con la pregunta de forma directa o indirecta.

Dentro de lo que se espera que puedan realizar los profesionales que trabajan colaborativamente se cuenta la planificación conjunta donde los profesores establecen como se abordará la clase, confección de presentaciones, guías, pruebas, material adaptado para las asignaturas de lenguaje y matemática como mínimo, revisión de PACIS y situaciones conductuales dentro de las 3 horas cronológicas para todo el curso, dado que el programa de integración tiene como foco la atención de la diversidad de todos aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, sean estos integrados o no.

Pregunta N°16: ¿Tiene los materiales necesarios para trabajar con los estudiantes con N.E.E.?

Gráfico N°16.





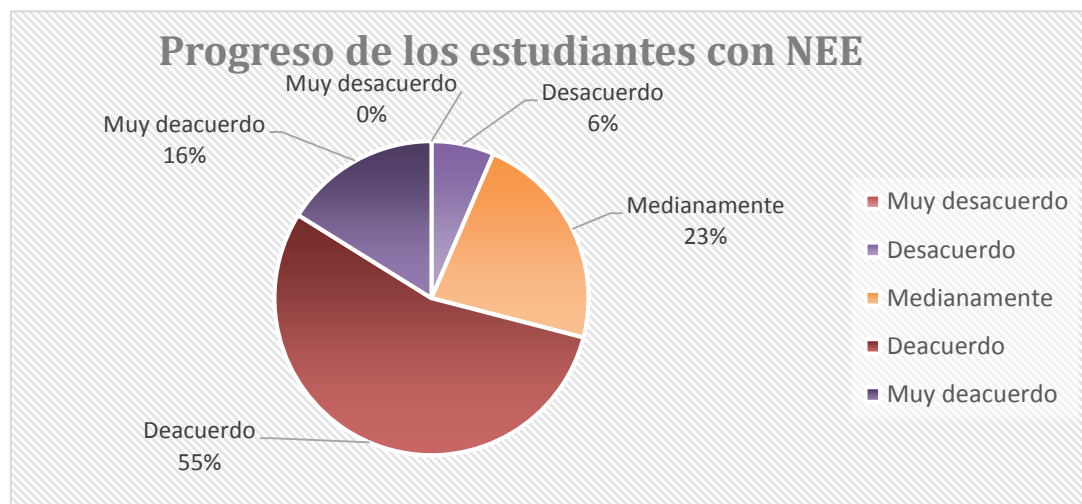
Dentro de este ítem la información recibida por los profesionales de la educación se encuentra dividida casi de forma equitativa, manifestando un 52% de los encuestados que los materiales con los que cuentan para trabajar no son suficientes y un 48% de que si son suficientes.

El programa de integración destina dinero a la compra de materiales para los estudiantes integrados los que pueden ser materiales fungibles, tecnológicos, educativos y didácticos. En el año 2014 el programa de integración del colegio gastó alrededor de 25 millones para los 189 estudiantes integrados.

Aquellos profesionales que declararon no tener los materiales suficientes son en su totalidad profesores de educación básica y asistentes de aula, llegando a un total de 9 profesionales. Por otra parte, los profesionales que manifestaron que los materiales para el trabajo con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales fueron en su mayoría profesores de educación diferencial, siendo 5 en su totalidad y 4 docentes de educación básica.

Pregunta N°17: Los estudiantes integrados progresan más con el apoyo de los profesionales del PIE.

Gráfico.N°17



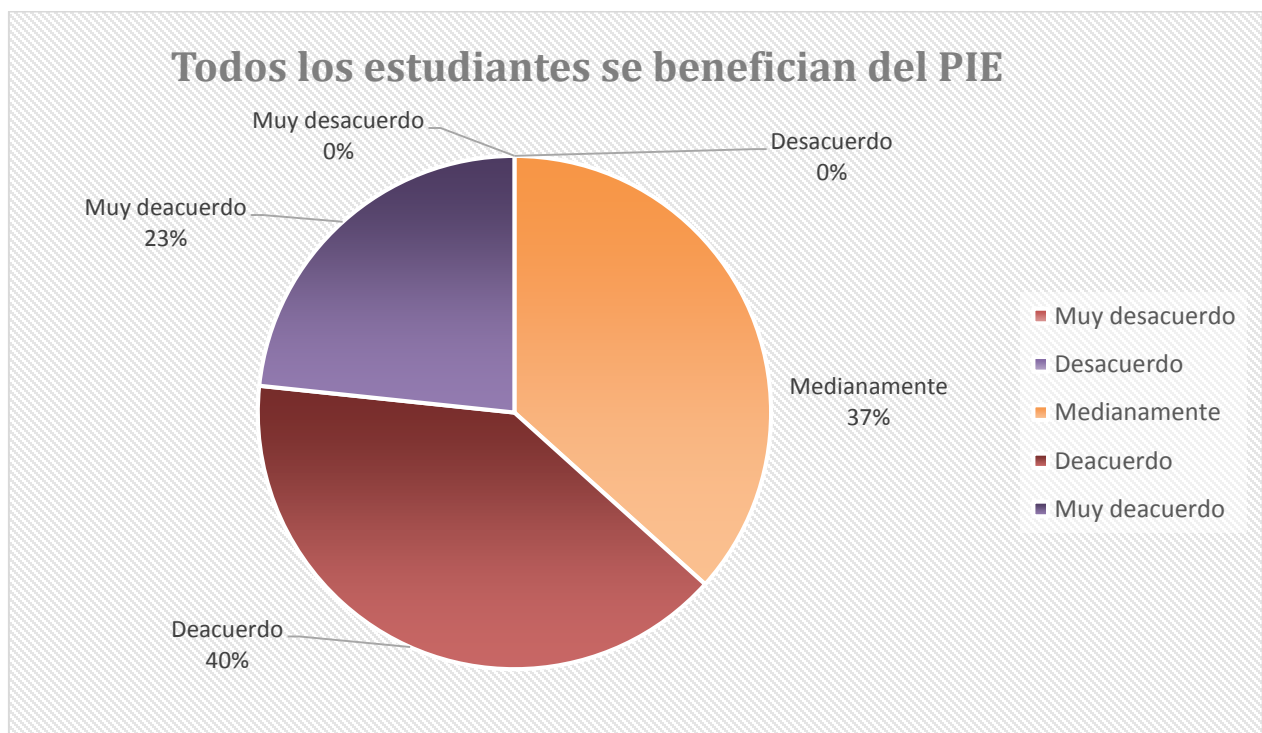


En base a la afirmación realizada en el encabezado donde dice que los estudiantes progresan más con el apoyo de los profesionales del PIE, los encuestados manifestaron estar de acuerdo en un 55%, medianamente en un 23% y muy de acuerdo en un 16%.

Aquellos profesionales que manifestaron estar de acuerdo en un 55% los constituyen en su mayoría profesionales de educación básica con 10 de los 12 participantes que respondieron de forma afirmativa a esta sección, los otros dos encuestados pertenecen al programa de integración. Aquellos profesionales que estuvieron medianamente de acuerdo con la afirmación y constituyen un 23% están integrados por 4 docentes de aula regular y 1 docente de apoyo, por último, aquellos que manifestaron estar muy de acuerdo con la afirmación y que constituyen un 16% son en su totalidad profesionales del PIE.

Pregunta N°18: Todos los estudiantes de mi curso se benefician del apoyo de los profesionales del PIE.

Gráfica N°18.

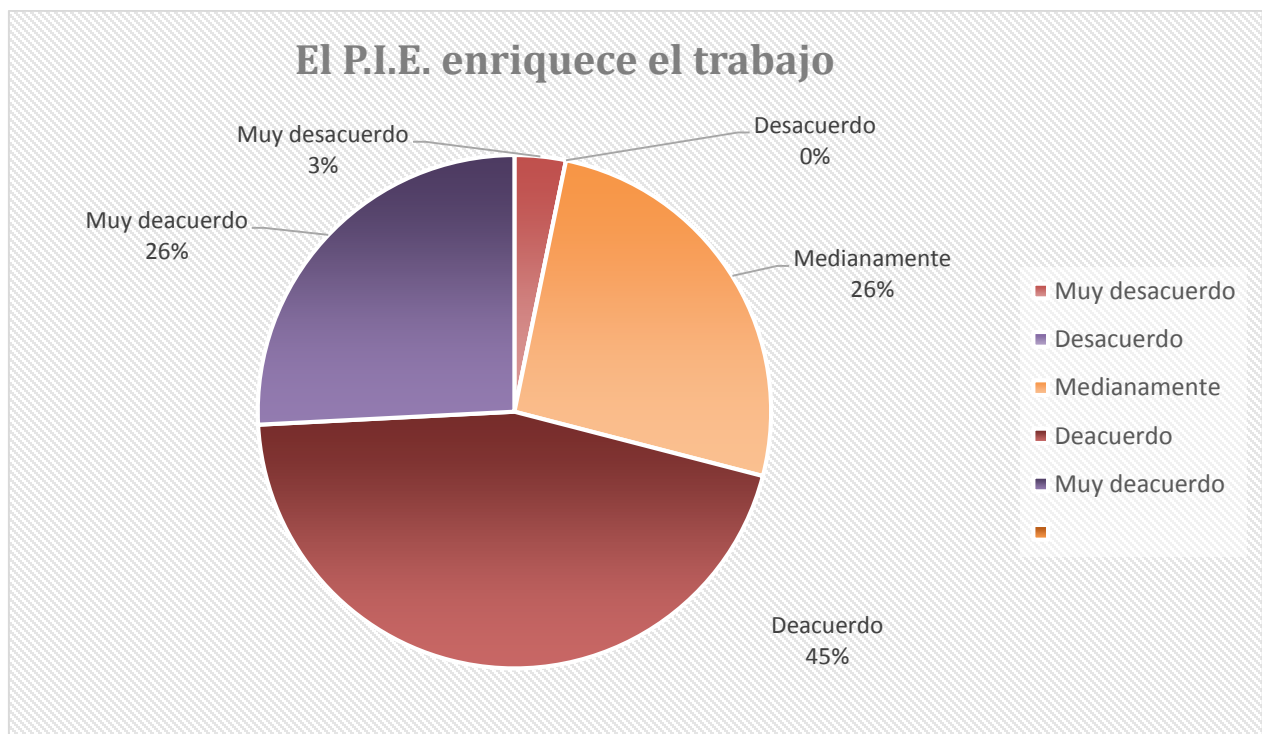




En relación a la afirmación hecha en el enunciado de que todos los estudiantes del curso se benefician del apoyo que realizan los profesores de integración dentro de la sala de clases el 40% de los encuestados estuvo de acuerdo con la declaración, un 37% estuvo medianamente de acuerdo y 23% muy de acuerdo.

Pregunta N°19: El apoyo de los profesionales PIE enriquece el trabajo en el aula.

Gráfico N°19



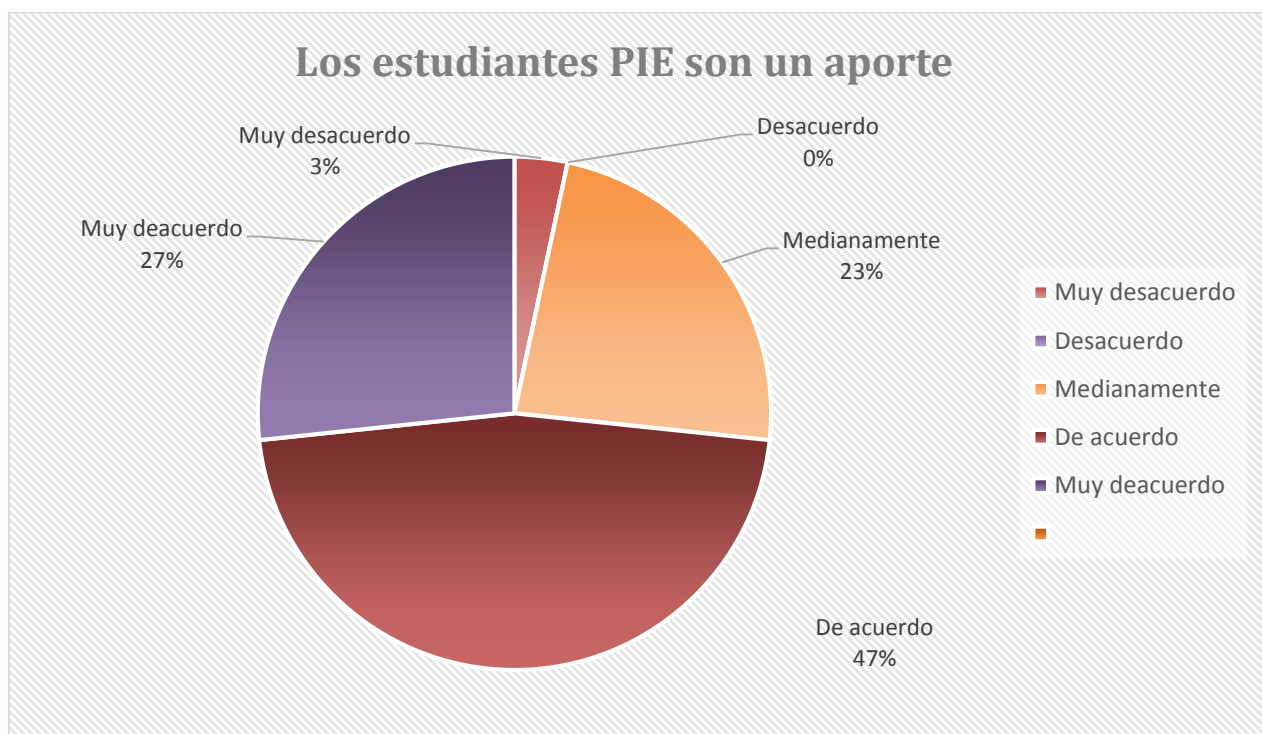
En respuesta a la última afirmación realizada en la encuesta que hace referencia a que el apoyo de los profesionales del PIE enriquece el trabajo en aula, los encuestados declaran



estar de acuerdo en un 45% seguido de dos áreas con un 26% los cuales son muy de acuerdo y medianamente de acuerdo.

Pregunta N°20: Los estudiantes integrados son un aporte para el curso.

Gráfico N°20.

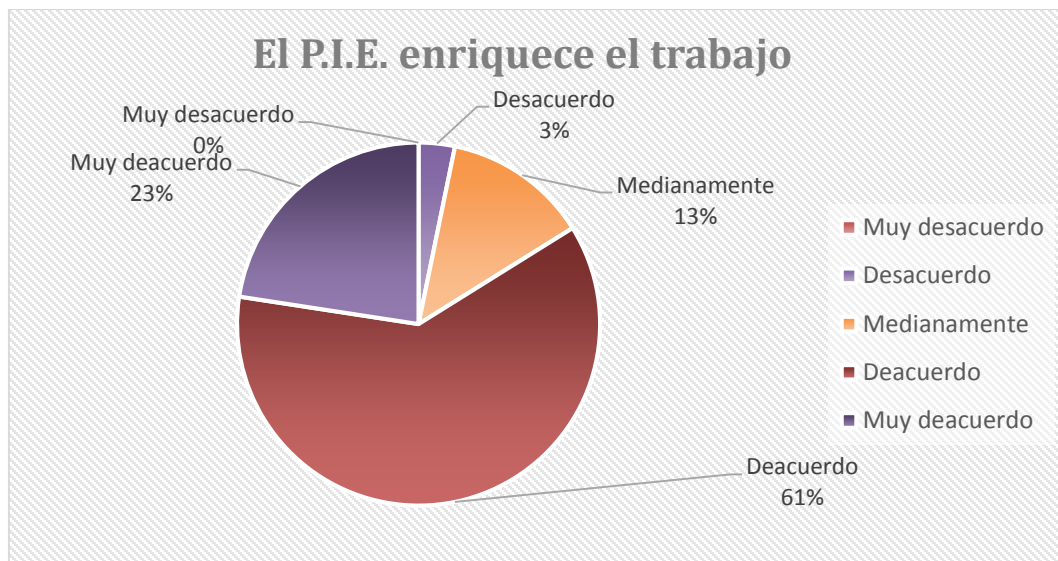


Un 47% de los encuestados declaró estar de acuerdo con la afirmación de que los estudiantes integrados son un aporte para el curso, mientras que un 23% declaró que los estudiantes integrados son un aporte medianamente y un 27% estuvo muy de acuerdo con la afirmación.



Pregunta N°21: El profesional de apoyo del PIE complementa el trabajo en el aula regular.

Gráfico N°21.

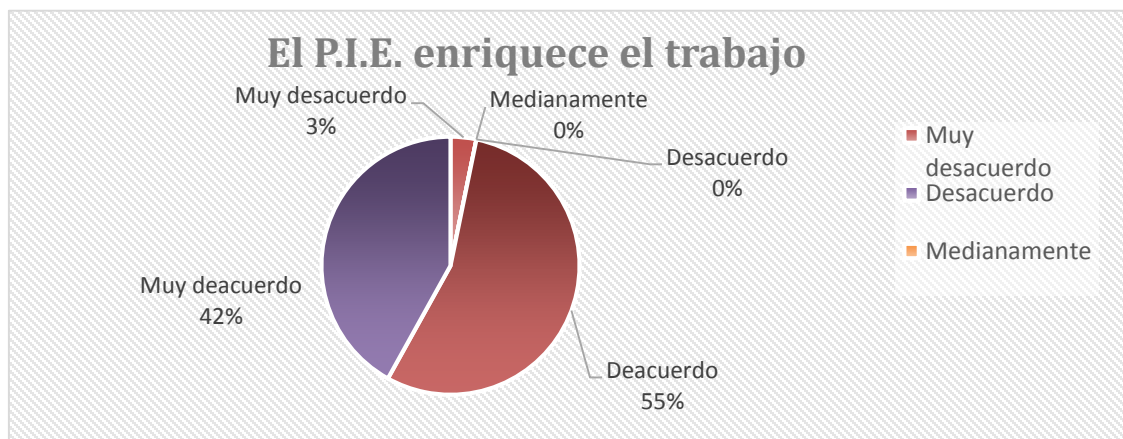


De acuerdo a la afirmación realizada en la encuesta donde declara que los profesionales del PIE complementan el trabajo en aula regular, un 61% estuvo de acuerdo con dicha afirmación, mientras que un 23% se declaró muy de acuerdo y un 13% medianamente.

Pregunta N°22: Existe un clima de compromiso, respeto y confianza entre el profesional PIE y el profesor del curso.

Gráfico

N°22





En relación al clima laboral que el equipo de aula debería tener de compromiso, respeto y confianza entre los diferentes profesionales, un 55% de los encuestados informó que está de acuerdo, seguido de un 42% está muy de acuerdo con la afirmación y solo un 3% declara estar muy en desacuerdo.

## **ANÁLISIS CUALITATIVO**

El siguiente apartado muestra los resultados a un taller de discusión de la escuela Villa Independencia realizado a ocho profesionales del colegio, la cual fue grabada por medio de un registro de audio para ser transcritas posteriormente. Las preguntas y temas seleccionados son transversales a todos los participantes del grupo de trabajo de tal manera que cada uno de ellos puede responder libremente sin la necesidad de una preparación previa. Los temas tratados en el taller de discusión tienen relación con la percepción que los docentes tienen del programa de integración y las condiciones laborales en el colegio.

Los temas seleccionados para tratar en esta entrevista han surgido desde la revisión bibliográfica, así como de las experiencias vivenciales de los profesionales. (Ver guion en el anexo) El taller de discusión se compuso de profesionales de la educación de los distintos estamentos del colegio, es decir directivos, profesores de educación diferencial y regular, asistentes de la educación y asistentes de aula.

A continuación, se detallan las respuestas entregadas en el taller de discusión a las diferentes temáticas.



## **TALLER DE DISCUSIÓN A PROFESIONALES DOCENTES Y NO DOCENTES DEL COLEGIO.**

**FECHA:** 22 de Marzo del 2015.

### **PARTICIPANTES:**

- C. P, Directivo del colegio, 47 años.
- C.S. Profesora de educación diferencial. 47 años.
- L.R. Profesora de educación básica. 53 años.
- G.M. Profesor de educación básica. 39 años.
- E.B. Coordinador PIE del colegio. 34 años.
- V.A. Profesora de educación diferencial. 33 años.
- M.G. Psicóloga. 28 años.
- M. R. Asistente de aula. 31 años.

### **LUGAR DE APLICACIÓN:**

- Auditorio de La escuela Villa Independencia.

### **OBSERVACIONES GENERALES:**

Los profesionales de la educación del colegio se encuentran iniciando el año escolar. Los profesores de educación general básica se encuentran realizando lo que llaman la unidad cero en sus aulas, por otra parte, los profesionales del PIE se encuentran en periodo de evaluación y confección de informes para el ingreso de los estudiantes al programa.

El día esta soleado y en general se ve una asistencia importante de estudiantes al colegio, todo funciona de manera normal.





## TEMAS, PREGUNTAS Y RESPUESTAS.

### 1) Tema: Cambio en la distribución horaria de los apoyos de profesores de educación diferencial.

Anteriormente los profesionales del PIE trabajaban mayormente con los estudiantes fuera de la sala de clases, pero ahora los horarios de apoyo fuera de la sala de clases se han reducido ¿Cómo perciben el cambio de distribución horaria? ¿Cuál es la valoración que le dan a este cambio?

*“Creo que antes el trabajo con los estudiantes con NEE era más especializado que ahora que debemos entrar a la sala de clases con los profesores de aula regular. Entiendo que lo que se persigue es la inclusión, pero es una por otra, los chicos con los que trabajamos muchas veces necesitan un apoyo en un lugar distinto y más individualizado para luego aplicar eso que aprendió en la sala de clases. Creo que el sistema antiguo era un poco mejor con respecto a los apoyos que les entregabas a los estudiantes PIE, ahora como que siento que se diluye un poco el trabajo y siento que tu especialidad no sirve mucho, porque en muchas ocasiones casi que pasas a ser un ayudante del profesor”*

*(C.S, 42 años, profesora de educación diferencial)*

*“Para mí, me parece que antes también era mejor, porque este cambio implica que los estudiantes que los sacaban los profesores del PIE, ahora no tienen ese tiempo más personalizado por llamarlo de alguna manera que antes tenían, porque tu vez que se pierden dentro de la sala de clases y si bien es cierto que los profesores del PIE hacen un gran apoyo dentro de la sala de clases, no hay que desconocer tampoco que ellos ayudan a todos y que la mayoría de los estudiantes tienen algún problema, que puede ser emocional, familiar o de cualquier otro tipo y finalmente se hace poco las manos y uno termina ayudando a que pregunta más a veces y no al que está más callado que puede ser que lo necesite igual o más que el que pregunta siempre”*



(M.R, 31 años, Asistente de aula)

En cuanto al tema del cambio horario la mayoría de los profesionales lo percibieron de una manera negativa, dado que la nueva instrucción de distribuir las horas entre el aula regular y la de recursos disminuyó las horas entregadas a los estudiantes del PIE y requirió de una nueva forma de trabajo que produjo nuevos desafíos para los docentes.

## **2) Tema: Co-docencia en aula regular.**

El trabajo colaborativo que se realizaba entre los profesionales de la educación, o sea profesores de aula regular y diferencial se realizaba de forma paralela o en aula separadas, hoy en día el profesor de educación diferencial y el profesor de educación básica comparten espacio de trabajo en una misma sala ¿Cómo perciben ese cambio? ¿Les acomoda? ¿Ha sido difícil o fácil la co docencia?

*“Fíjate tú, que antes uno hacía lo que quería, por decirlo de alguna manera, porque el curso era completamente tuyo, pero ahora con estos cambios todo se volvió más difícil porque una tenía una forma de hacer las cosas que llevaba por años, pero ahora hay que compartir todo con los diferenciales, los psicólogos y en algunos casos hasta los fonoaudiólogos, fíjate tú que no es cosa fácil, 20 años haciendo las cosas de una manera y ahora todo cambia de un día para otro, es difícil.”*

(L.R. 53 años, profesora general básica, primer ciclo)

*“Para nosotras como asistente de la educación tampoco ha sido fácil (psicóloga) y como lo mencionaba la profesora, coordinar trabajo dentro del aula con tan pocas horas para realizarlo es muy difícil, además que en general estas horas solo están destinadas a los profesores que tienen las asignaturas de lenguaje y matemáticas con profesores de educación diferencial, sin contemplar todas las otras personas que intervienen en este grupo*



*de trabajo, y si ya es difícil que se pongan de acuerdo entre ellos, imagínate lo complejo que es ponerse de acuerdo para trabajar colaborativamente con 3 horas a la semana con todos los otros profesionales que no tienen horas asignadas”*

*(M.G., 28 años, Psicóloga)*

La co docencia es otro aspecto que a los profesores del colegio les produjo mucho conflicto, sobre todo a aquellos que tenían más años ejerciendo la pedagogía, dado que esta forma de trabajo la llevaban aplicando por muchos años y se sentían observados y evaluados. Se evidencia también el escaso tiempo que tiene el equipo de aula para realizar el trabajo colaborativo dado que cada curso cuenta con 3 horas para realizar planificaciones, pruebas, guías, adaptaciones, etc. El tiempo designado para el trabajo colaborativo esta designado para el curso, sin contar los profesionales que trabajan con él, por lo tanto, aquellos profesionales como psicólogos y fonoaudiólogos quedan excluidos por no tener tiempo para el trabajo colaborativo, por lo que esta manera de distribuir las horas PIE crea islas de trabajo entre los profesionales que atienden el curso.

### **3) Tema: Criterios de promoción de estudiantes con NEEP y NEET.**

Un tema que con recurrencia es tema de conversación y debate es la promoción de estudiantes con NEEP y NEET, quienes reciben adaptaciones en pruebas y contenidos ¿Cuál es la percepción que tienen sobre esta medida pedagógica? ¿Apoya a los estudiantes? ¿Cuáles son los pros o contra?

*“No es que uno no quiera tener a los niños integrados, si ese no el problema, la cosa es que uno le pasa el cacho a otro profe, ¿me entiendes? Porque estos niños pasan sin saber nada a otro curso, solo porque están integrados y resulta que dan vote en el otro curso porque algunos no saben ni leer y van en tercero y al final yo pienso que eso es más cruel que dejarlo repitiendo porque se da cuenta que no es igual que los demás compañeros, que no aprende rápido y que le cuesta más. Además, lo otro es que a uno le exigen resultados, desde el colegio con el director, desde la corporación, del SIMCE (si te toca), o sea de todos lados y*



*¿qué hace uno? Lo pasa no más, pero sin que tenga lo necesario para seguir con sus compañeros. Al final uno queda de brazos cruzados.”*

*(G.M, 39 años, Profesor de educación básica, segundo ciclo)*

*“Según mi punto de vista este tema es re complicado, porque yo entiendo por una parte a los profesores que miden su desempeño por los resultados del curso, o sea en primero la cantidad de estudiantes que llegan al “Leo solito” (Actividad que premia a estudiantes que leen de forma autónoma), en cuarto lo del SIMCE y así en los diferentes cursos y desde ese punto de vista claro que el tema de las notas se vuelve un problema para los profesores, pero por otro lado los estudiantes no pueden ser medidos todo con lo mismo porque son diferentes y sobre todo aquellos que tienen necesidades educativas permanentes y que están muy atrasados...ay, no se...yo creo que finalmente la culpa es de nivel central que presiona con un montón de pruebas y mediciones y no deja hacer la pega tranquila (risas)”*

*(C.S, 42 años, profesora de educación diferencial)*

La opinión de los profesionales está dividida en cuanto a este tema, unos por una parte con reticencia hacia las adaptaciones curriculares y otros con una disposición más llana a realizarlos. La diferencia de opiniones entre profesores surge de las exigencias impuestas por la corporación para la medición de los logros de los profesionales que van desde las pruebas corporativas, SIMCE, pruebas de nivel y otras mediciones externas en función de la calificación de los estudiantes, lo que afecta también en su evaluación de desempeño al final de cada semestre.

Por otra parte, los profesores manifiestan que no es muy provechoso dejar pasar a los estudiantes porque en los cursos venideros van a seguir teniendo más problemas a nivel curricular y los profesionales que se encarguen de este curso no pueden atender las necesidades de estudiantes que están más retrasados curricularmente dado que las



necesidades del curso son muchas y variadas, además de la cantidad de estudiantes que no ayuda al trabajo individual.

**4) Tema: Demanda de profesionales de apoyo del programa de integración v/s necesidades contextuales del colegio.**

Con respecto a la demanda de profesionales que necesita el colegio, en función de las necesidades ¿Son suficientes los profesionales del PIE?

*“Por ser una escuela pública y de acuerdo al decreto, no podemos seleccionar estudiantes como lo hacen en otras escuelas seleccionando a los estudiantes más aventajados en lo económico y lo social, aquí tenemos que recibir a todos los estudiantes, aún si no hay cupos formales en el programa de integración, porque como los apoyos mayormente se dan en el aula regular siempre van a recibir apoyos dentro de la sala de clases, a eso súmalo que la mayoría de los estudiantes del colegio son prioritarios y que en la familia donde hay mucha vulnerabilidad de derechos, donde alguno de los familiares están en la cárcel, aquí casi no hay familia que no tenga un integrante en las drogas, la cárcel o sea víctima de la violencia. Yo diría que el tema de la discapacidad o los problemas de aprendizaje que se dan mucho aquí es por el contexto, porque como te explicas que tantos de nuestros chicos tengan problemas, yo creo que es el contexto social que hay aquí. Por eso al final los profesores no dan abasto con tantos estudiantes que tienen NEE, porque al final todos necesitan un apoyo especializado del PIE, desde lo educativo, emocional o social”*

*(E.B, 34 años, Coordinador PIE del colegio)*

*“Para los estudiantes que tenemos acá, tendríamos que tener como un regimiento de profesionales (risas). No, en verdad, dejándose de bromas, necesitamos más profesionales y más apoyo, fíjate que aquí casi no hay familia que no tenga un familiar en la cárcel o en la*



*droga y frente a eso ¿Qué se puede hacer? Los chicos viven cosas súper fuertes y es natural que vengan mal a colegio, pero uno es quien recibe toda la rabia, la frustración y todo lo malo que traen, sin mencionar a los compañeros, entonces suceden muchas situaciones que se escapan de las manos y que no se pueden manejar así de fácil, porque pareciera ser que uno tiene que ser psicólogo, terapeuta, mamá, papá y todas las carencias que ellos tienen, por eso yo creo que indudablemente no tenemos los profesionales que el contexto escolar, que es a quien atendemos necesita.”*

*(G.M., 39 años, profesor de educación básica)*

Los profesionales de forma unánime declaran que las necesidades contextuales del colegio son mayores que los recursos que tienen para poder dar respuesta a la demanda. Existe un grupo grande de estudiantes que son prioritarios y en riesgo social muy importante, donde tienen familias con problemas de drogadicción, alcoholismo, delincuencia, violencia, etc. Según mencionan los profesores “No hay familia que no tenga un papá, tío, hermano, abuela u otro familiar en la cárcel”. Junto con las necesidades contextuales se suma la baja escolaridad que tiene los padres de los estudiantes, donde muchos de ellos aún no han terminado sus estudios a nivel básico o de enseñanza media.

##### **5) Tipo de dependencia del programa de integración.**

El programa de integración de este colegio tiene dependencia desde la escuela Nueva Creación para tomar decisiones ¿Les parece que el PIE debería ser del colegio y tomar decisiones desde el colegio o debería quedarse tal cual como esta?

*“El problema que tenemos acá es que estamos en tierra de nadie, porque cuando les conviene somos del colegio o del nueva creación (escuela recurso), lo que quiero decir es que llegan informaciones que parecen contradictorias, porque las ideas que tratan de implementarse desde creación muchas veces no siguen los lineamientos de la corporación o del colegio que en este caso sigue al pie de la letra lo que dice la corporación y en medio estamos nosotras que nos piden hacer una cosa por un lado y otra por otro, así que nuestra situación es bien difícil en cuanto a la ejecución, incluso en varias ocasiones el director nos*



*ha dicho, y ustedes ¿Son de este colegio o del creación? En cuanto a las decisiones que tenemos que tomar.”*

*(V.A, 33 años, Profesora de educación diferencial)*

*“Aquí me gustaría hablar a mí, yo siempre he luchado porque el programa de integración pertenezca al colegio, porque para que vamos a andar con cosas, cuando les conviene son de Creación y cuando les conviene son de acá, o sea no hablando de los del PIE, sino de Creación. De repente tiene que ir a capacitaciones y se van u otras veces tienen directrices que seguir desde Creación que no responden a la realidad de acá, ni a los tiempos, de trabajo, ni a las exigencias de la directiva del colegio, o sea que son como una entidad a parte del colegio, pero trabajan para el colegio y eso no ayuda a la fluidez del trabajo o a la comunicación del trabajo. Yo voy a seguir peleando porque el PIE sea del colegio y se desligue del Creación de una vez por todas y los que quieran estar acá tendrán que seguir las instrucciones del colegio”*

*(C.P., 47 años, Director del colegio)*

Las opiniones en cuanto a este tema fueron bastante enérgicas, en especial la del director, quien manifestó que en algunas ocasiones las instrucciones recibidas por el programa de integración desde la escuela Nueva Creación no responden a las necesidades que el colegio tiene de forma particular o que la manera de trabajar que a ellos le acomoda no es la que la Escuela Nueva creación trata de intencionar por medio del programa de integración. Esta doble dependencia del programa de integración también complica a los profesores quienes son los ejecutores de las decisiones que se toman a nivel comunal, sin consultar el parecer de cada colegio lo que causa una confusión dentro del mismo equipo de integración.



**6) Formación inicial de profesores de educación básica para el trabajo con estudiantes con NEE.**

Durante sus estudios universitarios ¿Fueron preparados para trabajar con estudiantes con NEE o les informaron que podrían trabajar con estudiantes con NEE?

*“A mí nunca me dijeron que yo iba a tener que trabajar con niños que tuvieran algún problema de salud como tienen los niños del PIE, quizás esa fue una opción para ustedes porque estudiaron eso, pero nosotros no escogimos eso ni tampoco nos formaron para trabajar con alumnos integrados cuando yo estudié, que fue hace mucho rato, nunca me dieron ni una clase sobre integración ni ninguna otra cosa, menos para trabajar con niños enfermos como se dice”*

*(R.S, 57 años, Profesora de educación básica, primer ciclo)*

*“En el caso de nosotras (profesora diferencial) si bien te prepararon para esto y fue una elección, el enfoque que te dan es más hacia escuela especial donde tú tienes un curso propio y haces lo que quieres con los estudiantes, pero la realidad es que hay más oportunidades laborales en integración y es ahí donde uno opta por trabajar y esta realidad de trabajo es totalmente diferente a la escuela especial y desde ese lado no estamos tan preparados para trabajar colaborativamente, para tener doble dependencia, para trabajar con todo el curso y finalmente tu especialidad se va diluyendo por un trabajo más generalizado y es algo que una va aprendiendo en el camino, además que cada año te dan directrices diferentes de trabajo, así que para nosotras también es difícil aunque lo hayamos escogido”*

*(V.A., 33 años, Profesora de educación diferencial)*

Los profesionales del colegio han manifestado en reiteradas ocasiones la dificultad que es trabajar con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales para los que no se les ha formado y en algunos casos no se les ha anticipado. Se evidencia la disposición





hacia el trabajo con estudiantes NEE de parte de la comunicada educativa, pero en algunos casos donde existe una diversidad muy grande con muchos estudiantes dentro del colegio el trabajo se vuelve complicado y de mucha intensidad. Por otra parte, al día de hoy las instituciones que imparten carreras de pedagogía no superan más que una catedra dentro de la carrera en pedagogías básicas, las que son en su mayoría un acercamiento a lo que es el trabajo en la diversidad. Por lo que se desprende que no existe gran diferencia en cuanto a la formación inicial de profesores de educación básica con el transcurso de los horarios.

## **TRIANGULACIÓN DE DATOS**

Para la triangulación de datos se ha seleccionado los parámetros que pueden ser contrastados entre sí que dicen relación entre una pregunta y otra para poder identificar concordancia entre las respuestas de un mismo encuestado y de esa manera con el grupo, ejemplo: Conocimiento de cantidad de estudiantes integrados con capacitaciones sobre integración.

**Primer aspecto:** Relación entre experiencia laboral y capacitación formal en la formación de pre grado sobre inclusión. (Véase gráficos N°1 y N°4)

Aquellos profesionales que tienen una experiencia laboral que varía entre los 5 a 10 años afirman haber recibido por lo menos una catedra formal del programa de integración, mientras que los profesionales con más de 20 años declaran en su mayoría no haber recibido capacitación alguna. De estos datos, se desprende que existe una relación clara entre la experiencia laboral y la falta de capacitación formal en la universidad, a más años de experiencia laboral más probable que los profesionales no hayan recibido capacitación.

**Segundo aspecto:** Relación entre capacitación formal y aceptación de los estudiantes PIE.



En relación a estos dos parámetros no se aprecia diferencias significativas, evidenciando que no tiene relación la aceptación de los estudiantes con NEE dentro de curso con la capacitación previa por parte de los profesores que no han recibido dicho conocimiento en sus programas de pre-grado. (Véase gráficos N°5 y N°20)

**Tercer aspecto:** Relación entre percepción de eficacia del PIE y conocimiento formal de los diagnósticos de los estudiantes integrados.

Aquellos profesionales que declararon tener más de 7 estudiantes integrados en su curso, lo que no se condice con los datos entregados por el programa de integración que dice tener 7 estudiantes integrados como máximo por curso, declaran también de forma más constante menos conformidad con el trabajo del programa de integración entregando los puntajes más bajos en cuanto a satisfacción, por lo que se puede apreciar que la incidencia entre menor conocimiento formal del programa de integración y percepción de eficacia es más notoria que en aquellos profesionales que tienen un conocimiento más exacto del PIE y su funcionamiento. (Véase gráficos N° 19 y N°7)

**Cuarto aspecto:** Relación de capacitaciones formal con conocimientos sobre los diagnósticos de los estudiantes.

De acuerdo a los datos recabados existe una relación significativa entre los profesionales que manifestaron haber recibido capacitación previa y en el corto plazo identificando correctamente los diagnósticos presentes en los cursos y la preminencia de alguno de ellos, por otra parte, se evidencia también una relación entre la falta de capacitación con la falta de conocimiento de los diagnósticos del curso y la preminencia de cada uno de ellos. Cabe mencionar que en la encuesta fueron mencionados algunos diagnósticos que no se encuentran presentes en el establecimiento. (Véase gráficos N°5 y N°9)

**Quinto aspecto:** Coherencia entre indicadores de satisfacción de los profesionales con la pertinencia y eficacia del PIE.



Los profesionales que respondieron la encuesta manifiestan ser coherentes entre las respuestas entregadas que dicen relación con la eficacia con el programa de integración. Por otra parte, se aprecia una discordancia entre aquellos profesionales que manifiestan no haber tenido cátedras formales y que no han recibido capacitaciones con la puntuación entregada al trabajo colaborativo, manifestando disconformidad con el bajo conocimiento que manifiestan tener. (Véase gráficos N° 14, 17, 18 y 21)



## RESULTADOS

De acuerdo a los resultados arrojados por esta investigación con foco especial en los objetivos trazados para ella, se puede concluir lo siguiente:

**Objetivo General:** Conocer la percepción de profesores y directivos en relación a la eficacia y pertinencia del programa de integración dentro del establecimiento educacional Escuela Villa Independencia.

En relación al objetivo general se puede concluir que la percepción de eficacia con respecto al programa de integración difiere significativamente entre profesionales del PIE y los profesionales que no son del PIE. Un aspecto importante que influyó en la discrepancia entre los profesionales encuestados es el nivel de información fidedigna que maneja cada uno de los encuestados, mostrando que aquellos profesionales con menor nivel de información verídica tenían una percepción de menor eficacia sobre el PIE.

También se pudo evidenciar que las diferencias entre las distintas percepciones de eficacia tienen relación con las horas asignadas para el trabajo colaborativo entre los profesionales del colegio, es decir aquellos profesionales que trabajan de forma colaborativa con los profesionales del PIE pero que no tienen horas de trabajo colaborativo tienen una percepción de eficacia menor que los que tienen horas de planificación conjunta.

Otro objetivo de esta investigación fue conocer las condiciones laborales del trabajo con el programa de integración, frente a esta área de conocimiento se puede concluir de forma categórica que los profesionales no tienen las condiciones laborales suficientes según los requerimientos contextuales en el que está inserto el colegio, es decir demasiados estudiantes por sala con necesidades de apoyo profesional del PIE y de otros profesionales no docentes como asistentes sociales, terapeuta ocupacional, psicólogo, etc.

Por otra parte, se desprende de la entrevista grupal una diferencia significativa en las respuestas expresadas por los profesionales que no son del PIE, dando a conocer situaciones de malestar, desacuerdo, falta de información con respecto a la implementación y la forma en que se ha realizado a la integración en su colegio. Algunas de las respuestas expresadas



de forma de malestar han sido la falta de preparación en la universidad para trabajar con la diversidad, la falta de preparación y capacitación en la vida laboral para trabajar con estudiantes NEE, La ambigüedad con respecto a la promoción y pruebas estandarizadas entre otras, las exigencias que se les imponen y que son contrarias a las prácticas de inclusión.

### **Objetivos específicos:**

En relación a los objetivos específicos de esta investigación se desprende lo siguiente:

- a) Conocer la influencia de los factores como edad, conocimiento formal sobre integración, cantidad de estudiantes, años laborales, formación inicial en la percepción de docentes y no docentes.

El nivel de información que manejan los profesionales del colegio es bastante dispar, por una parte, se encuentran los profesionales del PIE que tienen con un nivel de información más acabado dado su participación directa en el programa. Por otra parte, se aprecia un conocimiento menos detallado del funcionamiento, reglamento, capacitaciones y estudiantes NEE lo que se ve reflejado en las respuestas contrastadas con la información oficial del colegio y el programa de integración.



## **CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.**

### **Conclusiones**

La percepción de eficacia de los profesionales que trabajan en el colegio varió desde un grupo de profesionales a otros bajo ciertos parámetros bien definidos, los que se mencionan a continuación.

- El grupo de trabajo al que pertenezcan los profesionales, sean estos del PIE, grupo directivo, cuerpo docente, etc.
- Apropiación de la información formal del programa de integración.
- Sentido de pertenencia del PIE y de los estudiantes con NEE.
- Carga laboral y cantidad de horas para confección del trabajo.
- Formación inicial y capacitación para trabajar en la diversidad.

Los parámetros mencionados no han sido trabajos con anterioridad de forma sistemática por el colegio ni tampoco por el PIE, es así que la percepción de eficacia no ha llegado a un nivel formal donde puedan ser contrastados los datos recogidos desde la institución con datos comunales, nacionales o internacionales para la medición estadística de la eficacia del PIE, por lo tanto la percepción de eficacia sobre la pertinencia del PIE solo ha llegado al nivel inicial donde cada profesional mide, declara y juzga de acuerdo a sus propios parámetros de eficacia y pertinencia lo que produce diversos tipos de opiniones y percepciones que como consecuencia no aporta al trabajo colaborativo dentro del colegio dividiendo a los estudiantes y al programa de integración en grupos separados.

De acuerdo a los resultados arrojados la percepción de eficacia en los profesionales que trabajan en el PIE es mayor que los profesionales que no lo son, aun cuando ellos reconocen que hay implementaciones que han sido difíciles de realizar como la integración de varios estudiantes en un mismo curso con NEE y otras con las que no están de acuerdo como la promoción de estudiantes con NEE no teniendo las capacidades mínimas ni madurez necesaria para seguir en el curso venidero.



Se evidencia la disposición positiva de los profesores de educación regular de aprender el trabajo con los estudiantes que presentan mayores desafíos, al igual que la necesidad de capacitación constante para el trabajo en la diversidad, se observa también las demandas de los profesores sobre la gran cantidad de evaluaciones a nivel de escuela, corporación y ministerios tanto para ellos como para los estudiantes del colegio, lo que los lleva a enfocarse mayormente en la cobertura curricular a la mayoría de los estudiantes.

Como conclusión podemos decir que la falta de instrumentos formales para medir la eficacia produce distintas percepciones del trabajo que realiza el programa de integración en el colegio, por otra parte la falta de información verídica y fidedigna produce confusión en una cantidad importante de los profesionales que trabajan con estudiantes NEE y principalmente en cuanto a los diagnósticos, lo que repercute directamente en la manera de abordar su proceso de aprendizaje dentro y fuera de la sala de clases.

Las condiciones laborales no son las ideales para trabajar en la diversidad y atender a las necesidades de los estudiantes, dadas las condiciones contextuales, familiares y socioculturales en las que se enmarca el colegio, de tal manera que las condiciones laborales afectan la eficacia del trabajo del PIE y por tanto la percepción de los profesionales sobre su pertinencia y eficacia.

### **Sugerencias.**

Se sugiere evidenciar e informar continuamente los avances, modificaciones de decretos, procesos de capacitaciones de forma más periódica y metódica de lo que se está haciendo hasta el momento a toda la comunidad educativa, principalmente a los profesores de educación regular, ya sea por medio del PIE en instancias formales como el consejo de profesores o la dirección del colegio. También se sugiere realizar más capacitaciones a los profesionales del colegio que no pertenecen al PIE en instancias grupales como consejo de curso sobre temas de su interés y conocimiento formal como diagnósticos de los estudiantes y estrategias de trabajo en aula, adaptación curricular, medios de presentación y representación, trabajo colaborativo, etc.



Se sugiere además la creación de un instrumento de medición de la eficacia del PIE para evidenciar formalmente los progresos, las debilidades y las oportunidades de mejora de toda la comunidad educativa a partir de las capacitaciones previas a nivel de escuela en los temas de interés y necesidad común, de tal manera de contar con datos concretos en los que apoyarse para la mejora continua del PIE dentro del colegio. Dichos datos podrían ser útiles estadísticamente a nivel de colegio, comuna y programa comunal para evidenciar las necesidades y los progresos.

Se evidencia también la necesidad de realizar los procesos de sensibilización de manera más continua y participativa en la comunidad educativa, no solo en aquellos que participan de manera directa en el programa de integración, sino en todos los que tienen contacto y responsabilidad con los estudiantes, es decir desde el personal que recibe a los estudiantes en la puerta del colegio hasta el docente que pasa la mayor parte del tiempo dentro de la sala de clases.

Por último, se sugiere sesiones de trabajo en el área de la convivencia donde los profesionales puedan compartir en un ambiente distinto y más distendido para afianzar el trabajo colaborativo y la confianza laboral dado que se aprecia que el programa de integración es visto en algunas ocasiones como un agente externo y no como parte del equipo de trabajo del colegio al servicio de las necesidades de los estudiantes y apoyo a la comunidad educativa.





## REFERENCIA BIBLIOGRAFIA

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2003) “Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. Informe resumen”. European Agency.
- Ainscow, M (2003) “Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos” Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre de 2003. España.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2010) “Marco Legal de la Educación Especial” Santiago de Chile.
- Booth, T; Ainscow, M: (2000)” Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”. UNESCO- Santiago. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.
- DIPRES (2008) Informe Final de Evaluación Programa de Educación Especial Diferencial Subsecretaría de Educación. Panelistas: Víctor Salas (coordinador), Ofelia Reveco y Fiorella Crino.
- Fundación Chile (2013) Informe Final de Estudio, Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET), Santiago, Chile.
- Mineduc (2010) “Orientaciones para la implementación del decreto n° 170 en Programas de integración escolar” Santiago de Chile, Mineduc.
- Mineduc (2011) “Presentación “Proceso PIE 2011”. Santiago de Chile. Mineduc
- Mineduc (2012) “Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)” Santiago de Chile. Mineduc.
- Parilla, A (2002) “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva” en Revista de Educación, núm. 327 (2002), p. 11-29, Universidad de Sevilla, España.
- RAE (2014) “Real academia de la lengua Española” diccionario on-line, <http://www.rae.es>.



- Stainback y Stainback (1999) “Aulas inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum” Editorial Narcea. España.
- Unesco (2008) “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” Conferencia internacional de educación Cuadragésima octava reunión. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, Ginebra.



## **ANEXOS.**

### **Anexo N°1**

#### **(Impresión de la encuesta digital)**

#### **Encuesta sobre el Programa de integración Escolar. (PIE)**

Durante la encuesta omita las preguntas que no tienen relación con su quehacer profesional o que no se aplican a su condición actual. La encuesta cuenta con distintas formas para responder las preguntas, en ocasiones una respuesta única, en otras, escala de apreciación y solo en algunas se debe elegir más de una respuesta. Al finalizar la encuesta debe presionar el botón "Enviar" para concluir el cuestionario.

\*Obligatorio

Identificación

Fecha \*

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

Experiencia laboral \*

Escoja el rango que más se acerca a su situación.

Marca solo un óvalo.

- ☐ 0-5 años.
- ☐ 5-10 años.
- ☐ 10 - 20 años.
- ☐ Más de 20 años.



Edad \*

Marca solo un óvalo.

- ☐ 20- 30 años
- ☐ 30 - 40 años
- ☐ 40 - 50 años
- ☐ 50 - 60 años.
- ☐ Más de 60 años.

Cargo dentro del establecimiento \*

Marca solo un óvalo.

- ☐ Directivo
- ☐ Docente
- ☐ Docente de apoyo.
- ☐ Asistente de aula.
- ☐ Profesional no docente

Conocimiento formal sobre el PIE

¿Recibió taller, cátedra o asignatura orientada hacia el trabajo con estudiantes con N.E.E. durante sus estudios en la universidad?

N.E.E: Necesidades educativas especiales.

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si. Solo una.
- ☐ Si. Más de una.
- ☐ No.

¿Ha recibido capacitación formal durante su vida laboral sobre cómo debe realizar el trabajo en el aula con los estudiantes con N.E.E?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si. Hace poco tiempo.



- ☐ Si. Hace mucho tiempo.
- ☐ No.

¿Trabaja actualmente con estudiantes con N.E.E?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si.
- ☐ No.

Seleccione las N.E.E. que presentan los estudiantes integrados en su sala.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Intelectuales.
- ☐ Auditivas.
- ☐ Motoras.
- ☐ Alteraciones de la conducta y adaptación.
- ☐ Especifica del aprendizaje.
- ☐ Trastorno específico del lenguaje.
- ☐ Otra
- ☐ No tengo estudiantes con N.E.E.

¿Han sido efectiva las capacitaciones y/o instrucción formal para el trabajo con los estudiantes con N.E.E.? Si no ha recibido capacitación omita.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Poco efectiva. ○○○○○ Muy efectiva.

Condiciones laborales

¿Con cuántos estudiantes trabaja en su sala?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Entre 1 y 15.



- ☐ Entre 15 y 30.
- ☐ Entre 30 y 45
- ☐ Más de 45.

¿Cuenta con equipo de aula para el trabajo con sus estudiantes? ¿Quiénes?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Psicólogo.
- ☐ Profesor diferencial.
- ☐ Psicopedagogo.
- ☐ kinesiólogo.
- ☐ Terapeuta ocupacional.
- ☐ Asistente de aula.
- ☐ Asistente social.
- ☐ Fonoaudiólogo.
- ☐ Otro.
- ☐ No cuento con equipo de aula.

¿Cuántos estudiantes con N.E.E. tienen en su sala de clases?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Ninguno.
- ☐ Entre 1 y 5.
- ☐ Entre 5 y 15
- ☐ Más de 15.

¿Cuántos estudiantes integrados tienen en su sala?

Marca solo un óvalo.

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4



- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ Más de 7.

¿Cuenta con un horario formal para la planificación conjunta con su equipo de aula?

Horario formal: Horario específico asignado para planificar y confeccionar materiales con el PIE asignado desde la jefatura del colegio.

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si.
- ☐ No.

Es eficaz el tiempo de planificación con los profesionales del PIE. (Si no tiene tiempo para planificar asignado omita)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy desacuerdo ○○○○○ Muy de acuerdo.

¿Son suficientes las horas asignadas para planificación y confección de materiales entre el equipo de aula?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si.
- ☐ No.
- ☐ No tengo horas asignadas

¿Tiene los materiales necesarios para trabajar con los estudiantes con N.E.E.?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si.



- No.

Los estudiantes integrados progresan más con el apoyo de los profesionales del PIE.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy desacuerdo ○○○○○ Muy en acuerdo

Todos los estudiantes de mi curso se benefician del apoyo de los profesionales del PIE.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy desacuerdo. ○○○○○ Muy en acuerdo.

El apoyo de los profesionales PIE enriquece el trabajo en el aula.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy desacuerdo. ○○○○○ Muy en acuerdo.

Los estudiantes integrados son un aporte para el curso.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy desacuerdo. ○○○○○ Muy en acuerdo.

El profesional de apoyo del PIE complementa el trabajo en el aula regular.

Marca solo un óvalo.





1 2 3 4 5

Muy desacuerdo. ○○○○○○ Muy en acuerdo.

Existe un clima de compromiso, respeto y confianza entre el profesional PIE y el profesor del curso.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy desacuerdo. ○○○○○○ Muy en acuerdo.

---

## Anexo N°2

### GUIÓN TALLER DE DISCUSIÓN

#### TEMAS Y PREGUNTAS

**1) Tema: Cambio en la distribución horaria de los apoyos de profesores de educación diferencial.**

Anteriormente los profesionales del PIE trabajaban mayormente con los estudiantes fuera de la sala de clases, pero ahora los horarios de apoyo fuera de la sala de clases se han reducido ¿Cómo perciben el cambio de distribución horaria? ¿Cuál es la valoración que le dan a este cambio?

**2) Tema: Co-docencia en aula regular.**



El trabajo colaborativo que se realizaba entre los profesionales de la educación, o sea profesores de aula regular y diferencial se realizaba de forma paralela o en aula separadas, hoy en día el profesor de educación diferencial y el profesor de educación básica comparten espacio de trabajo en una misma sala ¿Cómo perciben ese cambio? ¿Les acomoda? ¿Ha sido difícil o fácil la co docencia?

### **3) Tema: Criterios de promoción de estudiantes con NEEP y NEET.**

Un tema que con recurrencia es tema de conversación y debate es la promoción de estudiantes con NEEP y NEET, quienes reciben adaptaciones en pruebas y contenidos ¿Cuál es la percepción que tienen sobre esta medida pedagógica? ¿Apoya a los estudiantes? ¿Cuáles son los pros o contra?

### **4) Tema: Demanda de profesionales de apoyo del programa de integración v/s necesidades contextuales del colegio.**

Con respecto a la demanda de profesionales que necesita el colegio, en función de las necesidades ¿Son suficientes los profesionales del PIE?

### **5) Tipo de dependencia del programa de integración.**

El programa de integración de este colegio tiene dependencia desde la escuela Nueva Creación para tomar decisiones ¿Les parece que el PIE debería ser del colegio y tomar decisiones desde el colegio o debería quedarse tal cual como esta?

### **6) Formación inicial de profesores de educación básica para el trabajo con estudiantes con NEE.**

Durante sus estudios universitarios ¿Fueron preparados para trabajar con estudiantes con NEE o les informaron que podrían trabajar con estudiantes con NEE?



### Anexo N°3

Tabla N°1: Respuestas individuales de los encuestados.

Edad	Cargo dentro del establecimiento	Experiencia laboral	¿Recibió taller, cátedra o asignatura orientada hacia el trabajo con estudiantes con N.E.E. durante sus estudios en la universidad?	¿Ha recibido capacitación formal durante su vida laboral sobre cómo debe realizar el trabajo en el aula con los estudiantes con N.E.E?	¿Trabaja actualmente con estudiantes con N.E.E?	Seleccione las N.E.E. que presentan los estudiantes integrados en su sala.
20- 30 años	Docente de apoyo.	0-5 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje., Trastorno específico del lenguaje.
30 - 40 años	Directivo	5-10 años.	No.	No.	Si.	Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje.
40 - 50 años	Docente de apoyo.	5-10 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Auditivas., Motoras., Trastorno específico del lenguaje.
30 - 40 años	Docente de apoyo.	5-10 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Específica del aprendizaje.
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	No.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
 Facultad de Filosofía y Educación  
 Departamento de Educación Diferencial  
 Especialidad: Retardo Mental

92

30 - 40 años	Docente	0-5 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación.
30 - 40 años	Docente de apoyo.	10 - 20 años.	No.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje., Trastorno específico del lenguaje.
40 - 50 años	Docente de apoyo.	10 - 20 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	No.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje., Trastorno específico del lenguaje.
30 - 40 años	Asistente de aula.	5-10 años.	Si. Más de una.	No.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje., Trastorno específico del lenguaje., Otra
20- 30 años	Docente	5-10 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Motoras., Alteraciones de la conducta y adaptación.
30 - 40 años	Docente	5-10 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Específica del aprendizaje.
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	No.	No.	Si.	Intelectuales.
20- 30 años	Docente de apoyo.	0-5 años.	Si. Solo una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje., Otra
20- 30 años	Profesional no docente	0-5 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Alteraciones de la conducta y adaptación.,



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
 Facultad de Filosofía y Educación  
 Departamento de Educación Diferencial  
 Especialidad: Retardo Mental

93

						Específica del aprendizaje., Trastorno específico del lenguaje.
30 - 40 años	Directivo	5-10 años.	No.	Si. Hace mucho tiempo.	No.	No tengo estudiantes con N.E.E.
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	No.	Si. Hace mucho tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje.
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	No.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje.
20- 30 años	Asistente de aula.	5-10 años.	Si. Solo una.	Si. Hace mucho tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje., Trastorno específico del lenguaje.
30 - 40 años	Profesional no docente	5-10 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Auditivas., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje., Trastorno específico del lenguaje., Otra
50 - 60 años.	Docente	10 - 20 años.	No.	Si. Hace mucho tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje.
30 - 40 años	Asistente de aula.	5-10 años.	No.	No.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial  
Especialidad: Retardo Mental

94

						aprendizaje., Trastorno específico del lenguaje., Otra
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	No.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje.
50 - 60 años.	Docente	Más de 20 años.	No.	Si. Hace mucho tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje.
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	Si. Solo una.	Si. Hace mucho tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación., Específica del aprendizaje., Trastorno específico del lenguaje.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
 Facultad de Filosofía y Educación  
 Departamento de Educación Diferencial  
 Especialidad: Retardo Mental

95

Edad	Cargo dentro del establecimiento	Experiencia laboral	¿Recibió taller, cátedra o asignatura orientada hacia el trabajo con estudiantes con N.E.E. durante sus estudios en la universidad?	¿Ha recibido capacitación formal durante su vida laboral sobre cómo debe realizar el trabajo en el aula con los estudiantes con N.E.E?	¿Trabaja actualmente con estudiantes con N.E.E?	Seleccione las N.E.E. que presentan los estudiantes integrados en su sala.		
20- 30 años	Docente de apoyo.	0-5 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
30 - 40 años	Directivo	5-10 años.	No.	No.	Si.			
40 - 50 años	Docente de apoyo.	5-10 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
30 - 40 años	Docente de apoyo.	5-10 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Especifica del aprendizaje.		
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	No.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
30 - 40 años	Docente	0-5 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.	Intelectuales., Alteraciones de la conducta y adaptación.		
30 - 40 años	Docente de apoyo.	10 - 20 años.	No.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
40 - 50 años	Docente de apoyo.	10 - 20 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	No.			
30 - 40 años	Asistente de aula.	5-10 años.	Si. Más de una.	No.	Si.			
20- 30 años	Docente	5-10 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
30 - 40 años	Docente	5-10 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	No.	No.	Si.	Intelectuales.		
20- 30 años	Docente de apoyo.	0-5 años.	Si. Solo una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
20- 30 años	Profesional no docente	0-5 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
30 - 40 años	Directivo	5-10 años.	No.	Si. Hace mucho tiempo.	No.	No tengo estudiantes con N.E.E.		
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	No.	Si. Hace mucho tiempo.	Si.			
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	No.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
20- 30 años	Asistente de aula.	5-10 años.	Si. Solo una.	Si. Hace mucho tiempo.	Si.			
30 - 40 años	Profesional no docente	5-10 años.	Si. Más de una.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
50 - 60 años.	Docente	10 - 20 años.	No.	Si. Hace mucho tiempo.	Si.			
30 - 40 años	Asistente de aula.	5-10 años.	No.	No.	Si.			



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial  
Especialidad: Retardo Mental

96

40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	No.	Si. Hace poco tiempo.	Si.			
50 - 60 años.	Docente	Más de 20 años.	No.	Si. Hace mucho tiempo.	Si.			
40 - 50 años	Docente	10 - 20 años.	Si. Solo una.	Si. Hace mucho tiempo.	Si.			
	¿Han sido efectiva las capacitaciones y/o instrucción formal para el trabajo con los estudiantes con N.E.E.? Si no ha recibido capacitación omite.	¿Con cuántos estudiantes trabaja en su sala?	¿Cuenta con equipo de aula para el trabajo con sus estudiantes? ¿Quiénes?	¿Cuántos estudiantes con N.E.E. tienen en su sala de clases?	¿Cuántos estudiantes integrados tienen en su sala?	¿Cuenta con un horario formal para la planificación conjunta con su equipo de aula?	Es eficaz el tiempo de planificación con los profesionales del PIE. (Si no tiene tiempo para planificar asignado omite)	¿Son suficientes las horas asignadas para planificación y confección de materiales entre el equipo de aula?
20- 30 años	4	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial., Asistente de aula., Asistente social., Fonoaudiólogo.	Entre 5 y 15	7	Si.	3	No.
30 - 40 años		Entre 30 y 45	Psicólogo.	Entre 5 y 15	6	Si.	2	No.
40 - 50 años	4	Entre 1 y 15.	Psicólogo., Profesor diferencial., Asistente de aula., Asistente social., Fonoaudiólogo.	Entre 1 y 5.	5	Si.	2	No.
30 - 40 años	4	Entre 30 y 45	Psicólogo.	Entre 5 y 15	7	Si.	3	No.
40 - 50 años	2	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial.	Entre 5 y 15	3	Si.	3	No.
30 - 40 años	3	Entre 1 y 15.	Psicólogo., Profesor diferencial., Asistente de aula., Fonoaudiólogo.	Entre 1 y 5.	3	Si.	3	No.
30 - 40 años	2	Más de 45.	Profesor diferencial.	Entre 5 y 15	Más de 7.	Si.	1	No.
40 - 50 años	4	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor	Entre 5 y 15	Más de 7.	Si.	4	No.





Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial  
Especialidad: Retardo Mental

97

			diferencial., Asistente de aula., Asistente social., Fonoaudiólogo.					
30 - 40 años	3	Entre 1 y 15.	Psicólogo., Profesor diferencial., Asistente de aula., Asistente social.	Entre 1 y 5.		Si.	2	No.
20- 30 años	4	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial., Asistente de aula., Fonoaudiólogo.	Entre 5 y 15	6	No.		
30 - 40 años	4	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial.	Entre 5 y 15	Más de 7.	Si.	3	No.
40 - 50 años		Entre 1 y 15.	Profesor diferencial.	Entre 1 y 5.	4	Si.	5	No.
20- 30 años	4	Entre 1 y 15.	Psicólogo., Asistente social.	Entre 5 y 15	Más de 7.	Si.	3	No.
20- 30 años	3	Entre 1 y 15.	Psicólogo., Profesor diferencial., Asistente social.	Entre 5 y 15	Más de 7.	No.	3	No.
30 - 40 años	4	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial., Asistente de aula., Asistente social., Fonoaudiólogo.	Entre 5 y 15	Más de 7.	Si.	3	No.
40 - 50 años	4	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial.	Más de 15.	6	Si.	3	No.
40 - 50 años	2	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial.	Entre 5 y 15	Más de 7.	Si.	4	No.
20- 30 años	3	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial., Asistente de aula., Fonoaudiólogo.	Entre 5 y 15	5	No.		
30 - 40 años	4	Entre 1 y 15.	Psicólogo., Profesor diferencial., Asistente de aula., Fonoaudiólogo.	Entre 5 y 15	Más de 7.	Si.	3	No.
50 - 60 años.	2	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor	Más de 15.	Más de 7.	Si.	3	No.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial  
Especialidad: Retardo Mental

98

			diferencial., Asistente de aula.					
30 - 40 años		Entre 30 y 45	No cuento con equipo de aula.	Entre 5 y 15	Más de 7.	No.		
40 - 50 años	4	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial.	Entre 5 y 15	5	Si.	4	No.
50 - 60 años.	3	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial.	Más de 15.	7	Si.	3	No.
40 - 50 años	3	Entre 30 y 45	Psicólogo., Profesor diferencial., Psicopedagogo., Asistente de aula.	Entre 5 y 15	Más de 7.	Si.	4	No.
	¿Tiene los materiales necesarios para trabajar con los estudiantes con N.E.E.?	Los estudiantes integrados progresan más con el apoyo de los profesionales del PIE.	Todos los estudiantes de mi curso se benefician del apoyo de los profesionales del PIE.	El apoyo de los profesionales PIE enriquece el trabajo en el aula.	Los estudiantes integrados son un aporte para el curso.	El profesional de apoyo del PIE complementa el trabajo en el aula regular.	Existe un clima de compromiso, respeto y confianza entre el profesional PIE y el profesor del curso.	
20- 30 años	Si.	5	5	5	5	5	5	
30 - 40 años	No.	4	3	4	5	4	5	
40 - 50 años	Si.	5	5	5	4	4	4	
30 - 40 años	Si.	5	5	5	4	5	4	
40 - 50 años	No.	3	3	3		3	4	
30 - 40 años	Si.	3	3	3	5	4	4	
30 - 40 años	No.	4	5	5	1	5	5	
40 - 50 años	No.	5	5	5	5	5	5	
30 - 40 años	Si.	4		5	4	4	4	
20- 30 años	Si.	4	4	4	4	4	4	
30 - 40 años	Si.	4	3	4	4	4	4	
40 - 50 años	No.	2	4	1	3	2	1	
20- 30 años	Si.	3	4	4	4	4	4	
20- 30 años	No.	4	3	4	4	4	4	
30 - 40 años	No.	4	3	4	4	4	5	
40 - 50 años	No.	3	4	4	4	4	4	



40 - 50 años	Si.	3	4	4	3	4	4	
20- 30 años	No.	4	3	4	3	4	4	
30 - 40 años	Si.	5	5	5	5	5	5	
50 - 60 años.	Si.	4	4	3	3	4	4	
30 - 40 años	No.	4	3	4	4	4	4	
40 - 50 años	Si.	4	4	4	3	4	5	
50 - 60 años.	No.	2	3	3	3	3	4	
40 - 50 años	No.	4	4	3	5	4	4	

---

## Anexo N°4

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### (Taller de discusión y encuestas digitales)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio Percepción, de funcionarios docentes y no docentes, sobre el PIE en un colegio del municipio de Puente Alto: Estudio de caso a cargo del investigador Álvaro Zepeda Zuloaga, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo conocer la percepción que tienen los profesionales docentes y no docentes con respecto al programa de integración en la escuela Villa Independencia en la comuna de Puente Alto.



Si acepta participar en este estudio requerirá **responder** encuestas y participar en un taller de discusión que tiene por objetivo recoger la información de primera fuente acerca de sus percepciones y opiniones del tema estudiado.

La resolución de la encuesta requiere un tiempo de 10 minutos aproximadamente, la que por su naturaleza digital no requiere responderse en un lugar específico entregando la libertad para responder en el lugar y el tiempo que le acomode al encuestado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el taller de discusión y encuestas a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la eventual mejoras que pudiera tener el programa de integración en su establecimiento.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con la investigadora responsable, Alvaro Zepeda Zuloaga, al teléfono 82141359 o a su correo electrónico [alvarodobezeta@gmail.com](mailto:alvarodobezeta@gmail.com) Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar al Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias



de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [comite.etica@umce.cl](mailto:comite.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio “Percepción, de funcionarios docentes y no docentes, sobre el PIE en un colegio del municipio de Puente Alto: Estudio de caso”

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre:

---

Firma:

---

Fecha: \_\_\_\_\_