



**Universidad Andrés Bello.
Facultad de Educación y Ciencias sociales.
Magíster en Gestión e Inclusión laboral de Personas en Situación de Discapacidad**

“Las Representaciones sociales de docentes de la comuna de Peñaflor, referentes a sus alumnos con necesidades educativas especiales”.

Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión e Inclusión Laboral de Personas en Situación de Discapacidad

Nombre Estudiante:

Marisol Catalán González.

Docente Guía:

Cecilia Aguayo Cuevas

Fecha :

Septiembre 2020.

SANTIAGO, CHILE.

AGRADECIMIENTOS.

Agradezco en primer lugar a Dios por permitirme estudiar y perfeccionarme en las áreas que han sido de mi interés, considerando que muchos aún en pleno siglo XXI no tienen acceso a una educación equitativa y de calidad, que les pueda entregar herramientas para abordar su futuro.

Agradezco a mi familia, por el apoyo incondicional y por siempre instarme a buscar el saber de una u otra forma. Especialmente a Martina por su visión empapada de razón de la realidad, a Santiago por su pensamiento reflexivo a sus cortos años de edad y a Felipe por siempre incitarme a seguir adelante.

Agradezco a mi tutora Cecilia Aguayo, por entregarme su conocimiento y por ayudarme a enfrentar con positivismo este período incluso en los momentos más difíciles.

Y a la vida, por enseñarme que se aprende más escuchando que hablando, que nuestros actos nos definen y que el amor se siente no se elige.

*Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for greed or hunger
A brotherhood of man
Imagine all the people
Sharing all the world...*

*Imagina que no hay posesiones
me pregunto si puedes hacerlo,
que no tiene por qué haber avaricia ni hambre
una hermandad humana.
Imagina a toda la gente
Compartiendo el mundo..*

Resumen

Durante los últimos años, el sistema de educación de nuestro país se ha abierto a la inclusión escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Este proceso ha sido dispuesto por normativas que reconocen la discapacidad como un dilema social, lo que ha implicado un nuevo desafío para la práctica docente. Estos cambios demandan competencias adecuadas para el trabajo con niños y niñas que presentan discapacidad, las que suponen el manejo de conceptos, estrategias y la construcción de nuevas representaciones que trasciendan desde un enfoque individual de comprensión de la discapacidad, a un enfoque social.

Dado el contexto señalado anteriormente, la presente investigación se planteó como objetivo conocer y analizar las representaciones sociales que tienen los profesores de educación general básica de la comuna de Peñaflor sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. De esta manera se busca identificar la información que compone las representaciones de los docentes desde el discurso, develando actitudes, mitos e ideas relacionadas con la inclusión escolar del alumnado.

Finalmente se contrastaron los contenidos de las representaciones sociales con la nueva conceptualización acerca de fenómenos relacionados con la discapacidad y la práctica pedagógica que surgen desde las nuevas políticas educativas.

Abstract

In recent years, the education system of our country has been open to the school inclusion of children with disability. This process has been established by regulations that recognize disability as a social dilemma, which has implied a new challenge for teaching practice. These changes demand adequate competence for working with children with disabilities, which involve the management of concepts, strategies and the construction of new representations that transcend from an individual approach to understanding disability, a social approach.

Given the aforementioned context, the aim of this research was to know and analyze the social representations that elementary school teacher of the Peñaflor have regarding the inclusion of students with disability. In this way, it seeks to identify the information that makes up the representations of teachers from the discourse, revealing attitudes, myths and ideas related to the school inclusion of students.

Finally, the contents of social representations were contrasted with the new conceptualization about phenomena related to disability and teaching practice that arise from the new educational policies.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ÍNDICE	4
CAPITULO I. ANTECEDENTES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.1 INTRODUCCIÓN	6
1.2 PROBLEMATIZACIÓN.....	7
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
1.4 PREGUNTA DE ESTUDIO	10
1.5 OBJETIVOS	11
1.5.1 OBJETIVO GENERAL.....	11
1.5.2 OBJETIVO ESPECÍFICO.	11
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.	12
1. INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA.	12
1.1 INICIOS DE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA.....	12
1.2 INCLUSIÓN EDUCATIVA UNA CUESTIÓN DE DERECHOS.	17
1.3 INCLUSIÓN EN CHILE: HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA.	20
2. EDUCACIÓN: LA APRETURA DE UN ESPACIO SOCIAL DEMOCRÁTICO	21
2.1: EDUCACIÓN EN NUESTRA CULTURA POST MODERNA.	22
2.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN CAMINO HACIA LA IGUALDAD.	25
2.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CHILE.....	27
2.4 DESARROLLO DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS: UN LUGAR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL.	29
2.5 POLÍTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN NUESTRO PAÍS.	30
3. REPRESENTACIONES SOCIALES.	32
3.1 ELEMENTOS CENTRALES DEL CONCEPTO DE REPRESENTACIONES SOCIALES	33
3.2. CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	34
3.3 DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	35
3.4 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES.	36
4.- ROL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA:	37
4.1 LA PRÁCTICA DOCENTE, CONTEXTO ACTUAL.	38
4.2: HABITUS Y CAMPUS DE PIERRE BOURDIEU RELACIONADO CON LA PRÁCTICA DOCENTE.....	39
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO:	42
3.1: METODOLOGÍA UTILIZADA.	42
3.1.1: TÉCNICA DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO.	43
3.2 PARTICIPANTES.....	45
3.3 UNIDAD DE ANÁLISIS.....	45
3.4. CRITERIO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA	46

3.5 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	46
3.6 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	46
3.7 CRITERIOS DE VALIDEZ DE LA INFORMACIÓN.....	47
3.7.1: TRIANGULACIÓN TEÓRICA.	47
3.7.2: TRIANGULACIÓN VÍA SUJETOS	47
3.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS.	48
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	49
4.1 DESARROLLO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	49
4.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO SEMÁNTICO.....	50
4.2.1. CATEGORÍA INCLUSIÓN ESCOLAR.	50
4.2.1.1 CONDICIONES NECESARIAS PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR.	53
4.2.1.2 CONCEPTO REFERENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	54
4.2.1.3. ESTADO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR ACTUAL.	55
4.2.2. EL ALUMNO INTEGRADO.....	57
4.2.2.1 CONCEPTO DE ALUMNO PERTENECIENTE AL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.....	57
4.2.2.2 EXPECTATIVAS EN RELACIÓN A LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES.....	58
4.2.2.3 ACTITUD HACIA EL ALUMNO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	59
4.2.3. ROL Y PRÁCTICA DOCENTE EN INTEGRACIÓN ESCOLAR.....	60
4.2.3.1 EL DOCENTE DENTRO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.....	60
4.2.3.2 EMOCIONES DE LOS DOCENTES HACÍA SUS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD.....	61
4.2.3.3 DESARROLLO DOCENTE RELACIONADO CON ALUMNO CON NECESIDADES ESPECIALES.....	62
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	64
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN.....	71
CAPÍTULO VII. BIBLIOGRAFÍA	75
CAPÍTULO VIII ANEXOS	87

CAPÍTULO I.

1.1 INTRODUCCIÓN

Resguardar la igualdad y la calidad de la educación que reciben todos los alumnos en nuestro país, es uno de los principios fundamentales de la actual reforma educativa realizada el año 2005, bajo el nombre “Nuevas políticas para la Educación Especial en Chile”, la que se orienta en reconocer la diversidad del alumnado buscando dar respuesta a las diferencias individuales, culturales, sociales y de aprendizaje en los estudiantes.

Frente a este principio de equidad en relación a la diversidad, surge la integración escolar, la que podría explicarse como el proceso que posibilita al niño aprender y desarrollarse socialmente sin diferencias ni limitantes, con una escuela que brinde todos los apoyos respectivos para poder llevar a cabo este objetivo.

La integración escolar surge, en sus orígenes, aproximándose a un modelo educativo personalizado que busca brindar atención a las individualidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, más que a un modelo educativo colectivo que intente abarcar a todos los integrantes de la comunidad educativa.

La creación de los Programas de Integración Escolar el año 1990, implicó desarrollar cambios concretos en los diversos proyectos educativos, implicando modificaciones en el currículo de los estudiantes, la metodología y la organización interna de las escuelas. De esta manera se desmoronó el esquema educativo que consideraba que todos los estudiantes debían aprender y regirse por métodos arbitrarios, sin considerar la diversidad que en los establecimientos educativos convergía. Sin embargo, la implementación de los Programas de Integración en Chile no ha sido un proceso exento de dificultades. Específicamente han surgido diversas dudas y actitudes de resistencia frente al proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, las que principalmente se relacionan con desconocimiento del tema y, en ocasiones, escasa sensibilidad frente a las circunstancias que enfrenta cada alumno. Lo anterior nos devela que la temática de las necesidades educativas especiales e inclusión escolar siguen siendo temas vigentes en la actualidad.

Múltiples investigaciones concluyen que para el éxito de la inclusión escolar no sólo es importante el rol del estudiante, si no que también es crucial el rol docente (Sergio Martinic, 2009; Denisse Vaillant 2007). Estos últimos constituyen una piedra angular en la inclusión escolar, ya que se ha encontrado que existe una estrecha relación entre lo que los docentes creen, pueden y están dispuestos a hacer por sus estudiantes, las expectativas sobre los logros de sus alumnos y el éxito o fracaso de estos. Es por esto que las actitudes de los profesores hacia la diversidad son fundamentales para llevar a cabo la inclusión escolar. Dicho de otra manera, para avanzar en cuanto a los procesos de integración escolar, es fundamental que los docentes cuenten tanto con herramientas conceptuales como metodológicas que les permitan acomodar sus representaciones sociales, acercándose a esquemas que los lleven a valorar la riqueza de la diversidad.

Por lo tanto, dado el contexto mencionado anteriormente, para aproximarse al proceso de integración escolar de alumnos con discapacidad, es fundamental analizar las actitudes, ideas, mitos y tradiciones que forman las representaciones sociales de los docentes de estos alumnos. Además, es importante conocer la conceptualización que poseen los docentes acerca del fenómeno de la inclusión emanado desde las nuevas políticas educativas.

La presente investigación está compuesta de cuatro capítulos. En el primero de ellos se presenta parte del enfoque metodológico de la investigación, se definen los objetivos, la problematización y la justificación del proyecto. En el segundo capítulo se detalla el marco conceptual que guió este estudio, dividiéndose en cuatro temáticas:

- Principios, bases y fundamentos de la inclusión. Se aborda el concepto de inclusión como estrategia para alcanzar la igualdad y justicia social, sus distintos enfoques teóricos y su posterior análisis.
- Educación. Para comenzar, se exponen las generalidades de la educación, las características que definen las llamadas escuelas inclusivas y una síntesis de las estrategias y prácticas que favorecen la inclusión del alumnado en las aulas ordinarias.
- Representaciones sociales. Se aborda la importancia que tiene las representaciones sociales de los docentes en los aspectos educativos.
- La práctica docente en el contexto actual. Por último, se analizan las diversas aristas de la práctica pedagógica en educación inclusiva.

En el tercer capítulo se describe la metodología empleada para dar respuesta al problema de investigación planteado, teniendo en cuenta los antecedentes del problema y la revisión de la literatura efectuada. Con este fin, se presentarán el enfoque y diseño de la investigación, los participantes y el contexto, el procedimiento y, por último, las técnicas de análisis de datos empleadas.

Finalmente, en el cuarto capítulo se presentará el análisis de los resultados, conclusión y discusión. En este apartado se pretende develar el propósito principal de esta tesis, dar a conocer las representaciones sociales de los docentes acerca de sus alumnos con necesidades educativas especiales.

1.2 PROBLEMATIZACIÓN.

A fines de la década del 90` se inicia en nuestro país una reforma educacional, coincidentemente con el retorno a la democracia. Estos primeros pasos impulsaron el desarrollo de proyectos de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en los diversos niveles de enseñanza formal. Si bien durante la década del ochenta se intenta reformar el sistema educativo, este se centró particularmente en la mejora de la cobertura, sin considerar la necesidad de cambios a nivel del sistema global, condición necesaria para sostener y ampliar dicha cobertura.

Uno de los principales ejes en los que se centra la reforma de los años 90', es en lograr una educación de calidad para todos y todas, lo que guarda relación con los acuerdos de la

Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomptien, 1990), en la cual se instala el compromiso de las naciones por optimizar la universalización de la educación básica y dar una atención preferente al logro de aprendizajes para la vida, que permitan que la educación se transforme en un motor de justicia social.

Bajo esta idea de mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles, emerge también la integración de niños y niñas en situación de discapacidad a escuelas básicas regulares, temática ampliamente observada y acreditada en ese momento por la experiencia de países desarrollados, los cuales habían iniciado desde la década de los sesenta una reforma orientada a brindar una educación abierta a la diversidad, disminuyendo así las prácticas segregadoras a nivel educativo.

De esta manera, nuestro país comienza a plantearse la necesidad de reformar el trabajo realizado en educación especial, entendida hasta ese momento como una modalidad paralela a la Educación Básica, estructurada en unidades denominadas escuelas especiales, dedicadas a la atención de niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Ese mismo año se promulga el Decreto Supremo de Educación N° 490, que se constituye en el primer recurso legal que avala la posibilidad de llevar a cabo proyectos de integración de niños y niñas en situación de discapacidad, permitiéndoles educarse en aulas regulares.

Luego, en el año 1994 se promulga la normativa N° 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad, la que en el Título IV, capítulo II se refiere de esta forma al tema del acceso a la educación común: “Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema”. El Decreto Supremo 01 del año 1998, sienta las bases para hacer efectivo este párrafo de la ley, estableciendo los procedimientos para llevar a cabo proyectos de integración escolar

orientados a estudiantes con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad, financiados por recursos estatales.

Si bien todas estas normativas han significado un avance en el desarrollo de la inclusión escolar en Chile, dejan fuera un agente fundamental para concretizar estas prácticas dentro de las aulas escolares, nos referimos a los docentes.

Diversas investigaciones han mostrado que existe una estrecha relación entre las creencias y expectativas de los docentes sobre los logros de sus alumnos y el éxito o fracaso de estos.

Frente a este contexto, el problema a investigar se relaciona fundamentalmente con dos aspectos. El primero se refiere a la necesidad de conocer las perspectivas en la comprensión de la discapacidad que tienen los docentes y como estas se han materializado en las representaciones sociales que ellos manifiestan sobre sus alumnos y sobre su práctica pedagógica; y el segundo aspecto, se refiere a la necesidad de conocer las relaciones entre la práctica docente en el aula y la normativa actual que sustenta la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Las Declaraciones Internacionales de Derechos e Igualdad de acceso a una educación equitativa y de calidad en nuestro país, vinculan a Chile como una nación dispuesta a crear políticas e implementarlas a favor de los grupos más desfavorecidos.

En Chile, en las últimas décadas, se han elaborado múltiples reformas con el fin de mejorar la calidad de la educación, por ejemplo: la Jornada Escolar Completa (JEC) en 1996, las actuales reformas curriculares de básica y media, la Ley General de Educación que reemplaza a la normativa anterior LOCE (2009), la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y los programas de integración escolar (MINEDUC, 1998).

Dichas normativas trabajan en complemento, beneficiando a los más desfavorecidos, en este caso a la educación especial orientándose a crear oportunidades de acceso a grupos de niños que hasta ahora han visto imposible acceder a una educación regular de calidad, generando una transición desde la educación homogénea, que intenta “normalizar” a los estudiantes; a una centrada en la diversidad del aula, ofreciendo una respuesta a los niños más desfavorecidos en sus contextos, de diferentes etnias o culturas o aquellos niños que poseen algún tipo de discapacidad (Tenorio, 2011).

Simultáneamente, a nivel mundial, las investigaciones en el campo de la integración muestran en su evidencia que relevan la importancia de considerar el contexto escolar como un componente clave para el desempeño escolar (Thrupp, 1995; Thrupp *et al.*, 2002; Lauder *et al.*, 2010). Este nuevo movimiento cuestiona lo hasta ahora planteado por los movimientos de efectividad escolar, que cedían la responsabilidad a la escuela de los resultados, observándola como una entidad aislada del contexto.

De esta forma, la diversidad escolar, señalada como un factor externo, vincularía el desempeño de una escuela a factores como por ejemplo: las características individuales de sus estudiantes, el contexto donde se ubica la escuela, las familias de los estudiantes, entre otros, explicando y comprendiendo mejor el poder del efecto escuela, que luego del Informe Coleman (1966, Cit. en Bruner, 2010.) p. 20) hasta entonces había sido estimado entre un 10% a 15% (Bruner, 2010).

En nuestro país, la implementación de los Programas de Integración escolar yace dentro de las estrategias para abordar la diversidad, las que hasta la actualidad muestran un creciente aumento, lo que se ve reflejado en el incremento de la matrícula de alumnos con necesidades educativas especiales, siendo en el 2005, 41.223 alumnos integrados y en el 2009, 68.117 alumnos en Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2010).

En cuanto a esto, podemos señalar que se han evidenciado tensiones entre las propuestas y lineamientos de la inclusión escolar establecida por las políticas tanto internacionales como nacionales; específicamente con la percepción que presentan los docentes acerca del proceso de implementación estas nuevas propuestas encontrándose diversos obstáculos tanto en niveles macro como micro (dimensiones culturales, gestión

escolar y práctica docente), que dificultan el desarrollo de la inclusión escolar en Chile (Tenorio, 2005).

Por otra parte, observamos que el abordaje de la diversidad en nuestro país no ha contado con la relevancia necesaria para desarrollar adecuadamente el proceso escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales, esto se refleja en diversos niveles, tales como la formación de los docentes donde se observan dificultades en torno al continuo perfeccionamiento para desarrollar habilidades profesionales necesarias para trabajar con la heterogeneidad del alumnado.

También se aprecia que los actuales paradigmas de la práctica de la enseñanza - aprendizaje en la sala de clases ignoran aquellos estilos de aprendizaje diferentes, como la enseñanza dialógica o recíproca los que destacan la incorporación del diálogo en el aula, como una metodología de enriquecimiento del aprendizaje que beneficiaría aún más el proceso escolar en un contexto de diversidad (Ibáñez, 2010)

No obstante, la evidencia muestra los beneficios que conlleva la diversidad escolar, específicamente en el aula, favoreciendo significativamente el logro educacional (MINEDUC, 2005; Ibáñez, 2010; Thrupp, 1995; Thrupp *et al.*, 2002; Lauder *et al.*, 2010), indicando que uno de los factores centrales explicativos de las diferencias de logros escolares es el clima del aula (UNESCO, 2000 y 2008 cit. en Ibáñez, 2010: 278).

Pese a la evidencia antes señalada, los estudios de investigación nacionales denotan la persistencia a excluir la diversidad como uno de los factores a ser considerado, reflejándose en prácticas discursivas discriminatorias tanto por factores culturales propios del contexto de origen de los estudiantes, como de los profesores explicado por la formación inicial deficiente en esta materia y por su contexto de desarrollo cultural e histórico (Ibáñez, 2010).

A causa de los antecedentes anteriormente expuestos, resulta preciso develar la dimensión de las representaciones sociales de los docentes referentes a la diversidad escolar, específicamente orientado a sus alumnos con necesidades educativas especiales, identificando en que medida estas se vinculan con su formación y sus prácticas pedagógicas en el aula.

Consecuentemente este trabajo pretende profundizar las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales de los profesores de la comuna de Peñaflor, referentes a sus alumnos con necesidades educativas especiales? en relación con los contextos de desempeño profesional, práctica y su formación inicial, intentando indagar en ¿cómo se ven afectadas las prácticas de los docentes al interior del aula, de acuerdo a dichas representaciones?

1.4. PREGUNTA DE ESTUDIO

¿Cuáles son las representaciones sociales de los profesores de educación general básica, de colegios de la comuna de Peñaflor, sobre la inclusión de sus estudiantes con necesidades educativas especiales?

1.5 OBJETIVOS.

1.5.1 OBJETIVO GENERAL:

Analizar las representaciones sociales que tienen los profesores de educación general básica, de colegios de la comuna de Peñaflor, sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

1.5.2 OBJETIVO ESPECÍFICO:

Caracterizar las representaciones sociales de los docentes de educación general básica en relación a valores, mitos, tradiciones e ideas relacionadas con el alumnado con necesidades educativas especiales.

Establecer las relaciones entre la práctica docente en el aula y la normativa actual que sustenta la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales

Conocer la autopercepción de los docentes sobre sus prácticas y posibles mejoras en estas para responder a las necesidades de sus alumnos con discapacidad.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.

1. INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA.

El término “discapacidad” puede considerarse una expresión genérica que ha evolucionado socialmente a través del transcurso del tiempo, así como también las formas en las que la humanidad se ha ido aproximando a este fenómeno. De la mano de un modelo médico, tradicionalmente se le ha denominado como anormalidad, déficit, trastorno, o minusvalía, como un problema individual y particular de quién lo padece.

En torno a este concepto, han surgido creencias y estigmas que relacionan la discapacidad con términos como incapacidad y dependencia, que han configurado actitudes estigmatizadoras y prácticas segregadoras hacia los niños, jóvenes y adultos que la presentan.

Luego de la adopción internacional del enfoque de derechos, desde 1997, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha venido trabajando en un nuevo concepto de discapacidad. Esta nueva concepción relaciona el modelo médico con el modelo social, observando la discapacidad como un problema de origen social e individual, como el resultante de aspectos negativos que se generan de la interacción entre un individuo (con una "condición de salud") y sus factores contextuales (factores “ambientales y personales”) (FONADIS, 2007).

Frente a este nuevo escenario, distintos organismos públicos internacionales y nacionales han impulsado una serie de acuerdos y convenciones, a través de los cuales destaca la necesidad de impulsar normativas resguarden los apoyos necesarios para la integración social de las Personas en Situación Discapacidad (PeSD).

1.1.- INICIOS DE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA.

Las Concepciones que tenemos los individuos acerca del mundo se modifican día a día; las normas, las creencias religiosas, los mitos, tradiciones y el “saber” sufren transformaciones constantes a medida que los paradigmas sociales condicionan la forma en la que apreciamos nuestra realidad.

La construcción de la sociedad ha aportado a la segregación, creando distintos parámetros de normalidad, formando prototipos, que se han convertido inconscientemente en medidas de inclusión y exclusión dentro de un grupo social

El concepto de inclusión social se ha manifestado de diferentes formas a lo largo de la historia, no obstante, como punto en común podemos encontrar el anhelo de mejorar la sociedad y entregar más oportunidades a personas que por diversos factores no han podido acceder a ellas.

Desde el inicio de los tiempos, algunos sujetos han sido segregados de procesos sociales fundamentales, como por ejemplo la educación, la salud, el trabajo, entre otros. Otorgándoseles diversas denominaciones inicialmente:

“Anormales”; en el siglo XV, “inocentes”; en el siglo XVI, “sordos”; en el siglo XVIII, “sordos y ciegos”; en el siglo XIX, “sordos, ciegos, deficientes mentales”; en el siglo XX, “sordos, ciegos, deficientes mentales, deficientes físicos, inadaptados, autistas, superdotados, con trastornos de aprendizaje” y actualmente, “alumnos con necesidades educativas especiales” (Vargaz, Paredes & Chacón. 2012. p.49).

Siempre buscando encasillar a las personas en categorías ya estipuladas dentro de una organización social, generando estereotipos que clasifican y al mismo tiempo excluyen. Diversos autores se han dedicado a analizar los procesos de orden en la sociedad, cómo esta incluye y excluye a individuos por sus diversas características físicas, sociales, económicas, cognitivas, entre otras.

En nuestro siglo, la sociología de Pierre Bourdieu¹ busca dar a conocer la manera en la cual se llevan a cabo los procesos de reproducción y diferenciación social dentro de la sociedad, empleando los términos de *sistemas simbólicos* y *relaciones de poder* para intentar explicar la forma en las cuales se construyen las distintas clases sociales. Desde la perspectiva del capital social aporta una interesante mirada hacia la desigualdad social y la comprensión de los mecanismos que llevan a las personas a iniciar procesos de exclusión.

“El aprendizaje social de símbolos reproduce el orden establecido. Lo que está en la mira, en la lucha sobre el significado del mundo social, es el poder sobre los esquemas y sistemas clasificatorios, que están en las bases de las representaciones de los grupos y por lo tanto, de su movilización y desmovilización. El sistema clasificatorio sólo existe y funciona porque reproduce en la lógica simbólica de brechas diferenciales, graduales y continuas que estructuran el orden establecido”. (Bourdieu, P. 1999. p.105-106)

Según el autor la pertenencia a los distintos grupos sociales “*se construye, se negocia, se juega*” (Bourdieu, P. 2000, p 22). Es dentro espacio social donde se juegan las proximidades y las afinidades, los alejamientos y las compatibilidades inter sujetos; “En una palabra, las probabilidades de pertenecer a grupos se definen en la lucha de las clasificaciones para imponer tal o cual manera de recortar el espacio para unificar o para dividir” (Bourdieu, P. 2000, p 82)

La perspectiva del espacio social nos muestra una representación amplia referente a descubrir lugares comunes de participación social, diferencias de género, entre otras; son las consecuencias de la globalización en actividades económicas y, de exigencias de información

¹ Pierre Félix Bourdieu, Francés. Sociólogo contemporáneo, para mayores referencias revisar “*La distinction. Critique sociale du jugemen*”.

y desarrollo tecnológico para la exclusión e inclusión en el mundo, que nos dan cuenta de como un sistema económico global, integra o discrimina sujetos de determinados espacios.

Dentro de las estrategias de reproducción social, encontramos algunas que involucran a la familia y a cada uno de sus integrantes, incluyendo estrategias matrimoniales, incluso de fecundidad, económicas, de preservación del capital biológico, entre otras, y fundamentalmente encontramos las estrategias educativas, con ellas las familias pretenden resguardar el capital simbólico a sus nuevas generaciones.

Si bien algunos individuos ven protegido su capital simbólico, otros como por ejemplo las personas en situación de discapacidad, no tienen mayores posibilidades de educación, salud, cultura, trabajo; lo que finalmente incide en la reducción de su capital simbólico, siendo excluidos socialmente sólo por el hecho de presentar una discapacidad, o un “cuerpo alienado” como señala Bourdieu (Bourdieu, P. 1988).

Ahora bien, la discapacidad dista de tener sólo un substrato fisiológico, si no que el cuerpo humano podría verse como un producto social, teniendo propiedades “distintivas”, que frente a la mirada social lo define y clasifica frente a diversas categorías perceptivas y evaluativas. Esta mirada no responde a una situación abstracta, universal y arbitraria, sino que a “un poder social, que siempre debe una parte de su eficacia al hecho de que encuentre en aquél a quien se aplica el reconocimiento de las categorías de percepción y apreciación que dicho poder le aplica” (Bourdieu, P. 1988. p 204).

El espacio social, es definido por Pierre Bourdieu, como el:

“Conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras por relaciones de proximidad, de vecindad o alejamiento y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre el espacio social. Construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación capital económico y capital cultural” (Bourdieu, P. 2005, p. 30).

El autor también plantea la importancia de la educación en la reproducción del capital cultural, y la contribución de la reproducción en la estructura del espacio social, señalando la necesidad de un sistema escolar democrático no sólo para obtener posiciones sociales o económicas, sino para permitir el ejercicio de los derechos del ciudadano, pues afirma que en la aparente igualdad existe una gran desigualdad.

Es entonces en la educación, donde podemos observar estrategias de reproducción social y a su vez movilidad social, con el surgimiento de nuevas oportunidades para incrementar las herramientas cognitivas con las que cada sujeto cuenta, ampliar su capital cultural, social con las relaciones sociales y de esta forma permitiéndole ampliar su capital simbólico.

En relación a lo anterior, podemos señalar que la educación cumple un rol diferenciador en la sociedad, permitiéndole a algunos el ingreso al conocimiento y excluyendo a otros por su género, edad, color o entorno social; desde las antiguas civilizaciones hasta la actualidad, o más bien, desde que existe la sociedad también coexiste la educación y desde que existe educación podemos señalar que existe inclusión y exclusión educativa.

La escuela surge en la historia como un espacio social donde confluyen distintas relaciones y conviven diversas realidades, ahora bien, dentro de la heterogeneidad que vive una comunidad educativa siempre se ha intentado de homogeneizar a los individuos que la conforman, resaltando el principio de normalizar u homogeneizar, que es un concepto clave en las políticas integradoras de mediados de siglo. El que actualmente comenzó a ser cuestionado fundamentalmente porque lleva implícito un mensaje, la negación de la diferencia.

La normalización se había entendido como un principio de acción tendente a hacer disponible a todas las personas con discapacidad patrones de vida y condiciones de vida similares a la ordinaria (Nirje, B. 1969).

Es entonces, cuando a mediados de la década de los 70', el francés Michel Foucault² analiza la escuela y su relación con los niños, como el denomina, anormales, realizando una genealogía de la anormalidad como objeto de las diversas ciencias, incluyendo la psiquiatría.

Los dos objetos de estudio de estudio de Michel Foucault fueron “el poder” y “el sujeto”. ¿Cómo se relaciona el poder con los sujetos?, ¿En qué sentido es el poder un proceso de sujeción? Lo propio del poder pedagógico precisamente es sujetar, en el sentido en que su apuesta es el devenir sujeto del niño, su capacidad para inscribirse en una sociedad y para integrar las necesidades de la ley social. (Foucault, M. 1975).

Cuando Michel Foucault usa el término sujetar, esta utilizando un juego de palabras con el que busca referirse a “La construcción de la sociedad ha aportado a la segregación, creando distintos parámetros de normalidad, formando prototipos, que se han convertido inconscientemente en medidas de inclusión y exclusión dentro de un grupo social sujeto en una subjetividad”, “atrapar”, “someter a un poder” un poder subjetivo que en el caso de la educación, es utilizado por los maestros, que suprime o libera la expresión de cada individuo o que intenta cambiar la realidad, valores o actitudes de estudiantes sometiéndolo a la realidad del docente.

La escuela entonces es definida según Foucault como “un espacio pedagógico serial, que asigna un lugar individual para cada uno, en lugar de privilegiar la entrevista individual con el maestro, cuyo efecto sería permitir la expresión del desorden en el resto del grupo. La clase se transforma en un cuadro ubicado bajo la mirada clasificadora del maestro” (Foucault, 1975. p.149).

Incluyendo también dentro de las prácticas educativas inherentes al maestro la disciplina, la cual penaliza de forma normalizadora cada acto, o cada norma que se desvíe del aprendizaje.

² Michel Foucault filósofo, sociólogo, historiador y psicólogo francés. Autor de : *Historia de la locura en la época clásica* (1961), *La arqueología del saber* (1969), *Vigilar y castigar*. (1975).

“El control disciplinario no es un epifenómeno, sino la sustancia misma del acto pedagógico. Esta vigilancia constante sólo tiene sentido si se acompaña de una sanción normalizadora que defina toda una micro penalidad del tiempo (el retraso), de la actividad (la desatención), de la manera de ser (la descortesía), de los discursos (la charlatanería) del cuerpo (la actitud incorrecta), finalmente, de la sexualidad”. (Foucault, M. 1975. p.185).

Foucault llega a utilizar el término de “neorracismo”, una sociedad animada por un gran temor a la anormalidad (Foucault, 1997), dando cuenta racionalmente el modelo de educación observado, en el que la obligación de educar queda del lado del maestro, y al educar no solo compromete aspectos cognitivos, disciplinarios; si no que también el modo de vida de los educandos. Él revela y señala la importancia de las prácticas pedagógicas, la incidencia que posee sobre el alumnado, llegando a construir una relación de soberanía sobre sí mismo, donde el mismo profesor domina la libertad del otro.

Michel Foucault en sus textos hace referencia a la exclusión del leproso en el medioevo, no obstante, podemos dar cuenta que lo señalado por él se encuentra esta históricamente activo en nuestra sociedad. El predominante modelo médico que intenta explicar la discapacidad desde las falencias individuales de una persona segregándolo de la participación en la comunidad.

Foucault denomina tecnologías negativas de poder a las actividades educativas cuyas características principales son: el no poseer relación ni directa ni indirecta con prácticas específicas del saber, de hecho el poder negativo es el poder que apunta a la represión, este se une a un mecanismo de desconocimiento sobre aquello que es excluido, intentando homogeneizar las diferencias, condenando la libertad y de igual forma las diversas representaciones sociales que puedan tener los estudiantes sobre aspectos relacionados con la educación.

El poder de la normalización, como señala el autor, aún es posible observarlo en las escuelas de nuestro país frente a la situación de alumnos integrados al contexto educativo en situación de discapacidad. Que todo el alumnado deba adecuarse a la norma, a una escuela “normal” es una forma de domesticación, es un intento, una invención de normalización, una irrupción contra la diversa gama de posibilidades de autoformación y autodesarrollo de estudiantes, solo por el hecho de ser diferentes.

1.2 INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA CUESTIÓN DE DERECHOS.

La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas y aulas comunes forma parte de un movimiento mundial basado en garantizar los Derechos a los individuos de una sociedad. La inclusión educativa les permite a los estudiantes ser participe de los grupos y servicios de la comunidad en el contexto educativo, en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Esto implica situar la educación en el marco de la igualdad y de la justicia social.

La equidad en educación debe ser un compromiso del sistema educativo público para alcanzar la justicia social. Para ello, es necesario utilizar los Derechos Humanos como marco para la teoría y la práctica pedagógica. Los principios que sustentan los Derechos Humanos deben integrar el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas y de los programas educativos (Rioux, 2007). Sin embargo, sorprende ver la poca atención que se ha prestado en educación a esta temática, a pesar de la relevancia que esto tiene para asegurar que todas las personas tengan acceso a ella.

La educación se define como un Derecho Universal, artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). Pero, a pesar del reconocimiento internacional de la educación como un derecho fundamental, esta no ha alcanzado de igual manera a todos los colectivos. Las personas en situación de discapacidad se han visto, en múltiples ocasiones, excluidas de la escuela de una forma injusta e injustificable, lo cual ha impedido a diversos niños y jóvenes su participación.

Referente a lo anteriormente expuesto, John Rawls, ³filósofo estadounidense, señala que la entrega de una educación equitativa, en igualdad de condiciones, es un acto de justicia social.

Con el objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendría que dar mayor atención a quienes tienen menos dones naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorecidas. La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad. “Conforme a este principio podrían invertirse mayores recursos para la educación de los menos “inteligentes” que para la de los más dotados, al menos durante ciertos períodos de su vida, por ejemplo, los primeros años escolares”. (Rawls, J. 1979, p 123).

Del mismo modo, la educación puede ser razonada mas allá que un derecho, si no que como un medio para lograr la igualdad entre las personas.

Los Derechos Humanos implican ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas para ser, estar y participar en la sociedad, desempeñándonos en diversos contextos en igualdad de

³ John Bordley Rawls fue un filósofo estadounidense, profesor de filosofía política en la Universidad Harvard y autor de Teoría de la justicia (1971), Liberalismo político (1993).

condiciones. De esta forma, las políticas educativas no deben ser la excepción, deben ir orientadas a reducir las desigualdades y las desventajas tanto sociales como económicas.

Actualmente, encontramos en boga, el ideal de lograr una “igualdad de oportunidades”, pero podemos observar que este se ha visto progresivamente desestabilizado, abandonando el sueño ilustrado. Si la escuela en el pasado fue considerada como la institución principal para lograr la igualdad de oportunidades a través del trabajo y esfuerzo de los individuos lejos de cualquier condicionamiento social, actualmente hemos dejado de creer en este postulado.

Hoy por hoy observamos promesas incumplidas referentes a la escolarización masiva, frustración frente a fracaso escolar en modelos que intentan normalizar a los estudiantes como nuevas formas de exclusión social. Esto nos ha llevado a observar otras caras de la injusticia además de la económica, la injusticia en la educación.

Desde una posición inicial de igualdad, John Rawls señala que las personas como seres libres y racionales deben defender los principios base de la teoría de la justicia.

“En esta situación, las personas con capacidades morales y dotadas de la posibilidad de razonar deben elegir los siguientes principios:

- a) Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos.
- b) Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad.” (Rawls, J. 2002. p. 23).

Concerniente a lo anterior, los cambios educativos de las últimas décadas han carecido del sentido social necesario de responder al ¿para qué queremos la educación?, si no más bien relacionándose con ¿cuál es la educación a la que se podrá acceder acorde a las oportunidades; oportunidades que al día de hoy siguen muy ligadas a aspectos económicos.

La construcción de una sociedad más justa, más equitativa, que desafíe la determinación social de los aprendizajes debe incluir a todos los actores del proceso educativo. En este sentido, es fundamental nuevamente reconocer el rol del docente, consideremos que en la escuela un importante actor de la justicia social es el profesor, si el docente desconoce la diversidad de los estilos de aprendizaje o las diferencias inherentes entre sus estudiantes y más importante aún, si desconoce el principio de justicia entendido como la perpetua y constante voluntad de dar a cada uno su derecho, se podría ver truncado el objetivo de educar con igualdad en la sala de clases porque el docente no sabría en primer lugar, que entregar a cada uno de sus estudiantes, dificultando el diseño de ambientes de aprendizaje y la diversificación de actividades adecuadas para todos ellos.

Por consiguiente, ¿Qué ocurre entonces con la responsabilidad moral del profesor con el aprendizaje de sus estudiantes en cuánto a calidad y equidad? La responsabilidad moral es

aquella que se asume ante los otros (Ferrer & Álvarez, 2005), entonces ¿cómo los docentes pueden asumir esta responsabilidad? Si la misma sociedad entrega lineamientos de homogeneizar las diferencias, ¿de no indagar en los diversos modos particulares de aprender de sus estudiantes?

La responsabilidad moral está ligada íntimamente al concepto de conciencia moral, gracias al cual somos capaces de dictaminar acerca del valor moral de una acción. Se entiende por conciencia moral un conjunto de sentimientos, creencias, ideas y juicios que nos inducen a distinguir entre lo que es bueno y lo que es malo.

Entonces, en cuanto a la responsabilidad moral del educador, cabe señalar que su conciencia moral debe llevarle a comprender que no está bien privilegiar un estilo de aprendizaje por ejemplo, que es necesario esforzarse en el diseño del curso, en el desarrollo de estrategias y actividades pedagógicas que le permitan llegar a todos sus estudiantes, pues, dependiendo de su desempeño, se les facilitará a los educandos el alcance de las metas de aprendizaje las que pueden ser decisivas en el desarrollo posterior en la vida del alumnado.

El docente debe ser consciente de la importancia de su labor para el otro, pues en la medida en que los estudiantes puedan aprender los conceptos necesarios y suficientes para su buen desempeño en la sociedad, se podrá esperar que respondan a los requerimientos del medio, que estén preparados y que logren comprender, como señalaba John Rawls el principio de justicia social.

En la actualidad, gracias al paradigma basado en el enfoque de derechos se ha intentado resguardar el Derecho a la Educación para todos, tanto en equidad como en calidad, avanzándose en reconocer las diferencias que presenta cada estudiante, develando el respeto hacia la heterogeneidad del alumnado.

“Los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento del ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Educación República de Chile, 2008).

El reconocimiento de las diferencias es un hecho positivo para el desarrollo de la inclusión educativa, ya que no intenta minimizarlas, si no que las aborda con las perspectivas de entregar a las personas en situación de discapacidad un derecho inherente que es el acceso a la educación.

Por consiguiente, si consideramos que en nuestro país el 20% de hombres y mujeres de 18 años o más, es decir 2.606.914 personas viven con una leve, moderada o severa discapacidad ya sea física, sensorial, psíquica y/o mental, según el último Estudio Nacional de Discapacidad (ENDISC II, 2015); Y de ellos el 60% de las personas en situación de discapacidad no tiene empleo, estudian en promedio 8,6 años en comparación con los 11,6 años que se educa el resto de la sociedad, podemos dar cuenta que la equidad no ha llegado a manos de las personas en situación de discapacidad, que las posibilidades de no acceder a una educación de calidad que se aproxime a sus necesidades y que por derecho les corresponde, ha impedido el desarrollo de personas que no han recibido, actualmente, lo que moralmente les corresponde.

1.3. INCLUSIÓN EN CHILE: HACIA UN SOCIEDAD INCLUSIVA.

La asamblea general de las Naciones Unidas adoptó la convención Internacional sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, cuyo objetivo “Es proteger los derechos de unos 65 millones de personas con discapacidad, es decir, el 10% de la población mundial. Está convención es el primer gran tratado sobre los derechos humanos del siglo XXI, instrumento que pretende dejar atrás las prácticas discriminatorias que han sido objeto las personas en esta situación” (CIDE, 2010, p. 75).

Referente a esto, en nuestro país, según el Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad denominado ENDISC II (2015) realizado por el Servicio Nacional de la Discapacidad, da a conocer que el 16,7 % de la población presenta alguna condición de discapacidad.

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) plantea que son bastantes las disposiciones legales las que ha establecido nuestro país en término de un gradual avance y visibilización de los derechos de las personas en situación de discapacidad, a partir de la promulgación de la ley N°19.284 del año 1994, la cual establecía la creación de una institución como el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS).

La idea central del funcionamiento de FONADIS era “gestionar recursos que favorecieran la integración de las personas con discapacidad, específicamente dedicado a la atención de las necesidades relativas al acceso, ayudas técnicas, o implementos que favorecen la autonomía de los niños, jóvenes y adultos de escasos recursos. Además, la posibilidad de acceder a recursos para la implementación de proyectos orientados a cubrir necesidades relativas a ámbitos de integración e inclusión tales como la educación, la rehabilitación, el trabajo, la cultura, la información y el espacio físico” (CIDE, 2010, P.78).

Esta normativa fue reemplazada por la Ley N° 20.422, que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, ajustándose a los términos establecidos en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En este sentido nuestro país se adhiere a la perspectiva de las garantías derecho, lo que queda en manifiesto en su primer artículo:

“El objeto de esta ley es asegurar el derecho de la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad” (CIDE, 2010, p.78).

El Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) que reemplazó al Fondo Nacional de la Discapacidad, en sus orientaciones principales busca eliminar gradualmente los obstáculos que aún subsisten para las personas con discapacidad, y así, de la mano de la nueva normativa intenta modificar la definición de persona en situación de discapacidad, transformando el concepto en cuanto a su funcionalidad. La noción anterior hacía alusión a una discapacidad previsiblemente permanente, que obstaculizaba a lo menos un tercio de su capacidad educativa, laboral o de integración social, cuestión que era difícil de determinar en la práctica.

En su reemplazo, se propuso un concepto que entiende la discapacidad como el resultado de la interacción entre la deficiencia de una persona en su sentido orgánico- funcional y sus factores contextuales y personales, entregando un concepto que apunta y se orienta al goce de los derechos, oportunidades y contexto de las personas en situación de discapacidad.

Un enorme progreso ha sido reconocer que todos los seres humanos son igualmente dignos, que su valor no depende de ninguna de sus características ni de sus posibilidades de aportar a la sociedad, solo por el hecho de existir nos encontramos en condiciones de igualdad los unos con otros. Este principio es recogido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, al establecer que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.” (ONU. 1948, Declaración universal de Derechos Humanos, Art. 1)

No obstante, a pesar de su incorporación en nuestra Constitución y así como en diferentes instrumentos internacionales, siguen existiendo al día de hoy ámbitos de exclusión que impiden que este principio universal sea una realidad para todos los miembros de la sociedad.

Chile se encuentra comprometido con la comunidad internacional en cuanto a trabajar por la inclusión de las personas en situación de discapacidad en la sociedad, siendo la inclusión educativa y laboral una de las materias a priorizar. Debemos responder como país y procurar que los tratados suscritos no resulten ineficaces, asumiendo con altura de miras los compromisos que como país hemos adoptado.

Sí bien los tratados revisados no establecen un mecanismo específico respecto a como trabajar en favor de la inclusión, es nuestro deber como sociedad elegir un camino, adoptando las medidas pertinentes en nuestra normativa que nos permitan adaptarnos y no quedar en deuda con las personas en situación de discapacidad que finalmente se ven mayormente desfavorecidas.

2. EDUCACIÓN: LA APERTURA DE UN ESPACIO SOCIAL DEMOCRÁTICO.

Es común afirmar que la educación actual necesita garantizar accesos en calidad y equidad a amplios sectores de la población, permitiéndolo el acceso al sistema educativo en los distintos contextos sociales, ampliando la cobertura desde la legislación de cada Nación.

No obstante, esta es una condición difícil de cumplir ya que son muchos los niños o jóvenes que ingresan al sistema educativo, son pocos los que permanecen y logran los aprendizajes necesarios para un buen desempeño que les permita desempeñarse adecuadamente en los contextos inciertos que vivimos en la actualidad.

Esta situación es aún más compleja en países de América Latina, en los cuales, quienes se incorporan mayormente al sistema educativo, son niños y jóvenes cuyas familias han vivido en contextos precarios en lo económico, social y cultural hasta el punto de que les cuesta reconocer que gozan el inherente derecho a la educación, y por sobre todo a una educación de calidad.

Es conocido el papel que juega la educación como precursor del desarrollo de la personas, como potenciación de sus habilidades y como reconocimiento de sus capacidades. Así, la educación no es apreciada solamente como una variable que incide en el desarrollo económico sino como una posibilidad de generar bienestar de las personas, sus posibilidades de acción y su influencia en el cambio social.

John Rawls define la educación como “El desarrollo y el entrenamiento de habilidades y aptitudes, como enseñanza cívica y constitucional”, como medio para el sostenimiento y el sentido de cooperación. (Rawls, J. 2002. p. 19):

Para comprender el papel que juega la educación en la obra de Rawls, es fundamental entender el concepto “de una sociedad bien ordenada”. Rawls, relaciona el orden social con los bienes primarios, considerando en estos las libertades políticas, dándole especial prioridad. Es a través de esta que los mismos ciudadanos, desarrollan sus capacidades de expresión y convocatoria, teniendo libertad de pensamiento, teniendo la posibilidad de levantar su autoestima; algo que garantiza un enriquecimiento de la vida personal y social de los sujetos.

Desde esta perspectiva, la educación desempeña un papel central en la sociedad; en el sentido de desarrollar la autonomía de los individuos, permitiendo que las personas tengan una acción reflexiva de sus acciones y pensamientos a partir de los principios de formar en seres racionales, razonables, iguales y libres. En consecuencia, la educación capacita los ciudadanos para tener sentido de la justicia y de la equidad, en este sentido justicia y educación son dos términos que se relacionan inherentemente.

2.1 EDUCACIÓN EN NUESTRA CULTURA POSTMODERNA.

La realidad cultural postmoderna, es el nuevo escenario para la educación con fuertes influencias del modelo económico neoliberal predominante y de la globalización, proceso que desborda a cada nación y que claramente con ayuda de los avances tecnológicos y de las comunicaciones instantáneas, ha producido un impacto mundial.

Entre las características presentes en la globalización, a continuación, se presentarán las que han tenido una mayor influencia en el proceso educativo de la actualidad.

La estabilidad en general es uno de los aspectos que ha sufrido alteraciones en esta última década, reconociéndose un sentimiento generalizado de incertidumbre, nadie siente seguridad en cuanto a sus conocimientos, creencias, estabilidad laboral, económica, familiar y política. Los cambios son tan rápidos que la incertidumbre se puede apoderar con facilidad de las personas. Este sentimiento, ya generalizado, es parte de la cultura y en la educación formal, vivenciado por alumnos, profesores, directivos y apoderados.

En la primavera de 1995 se publicó un número de *Educational Theory*⁴ donde se afirmaba lo siguiente: “Un creciente número de educadores, encontrándose en problemas por los valores

⁴ *Educational Theory*: Revista de la Universidad de Illinois publicada por primera vez en 1951, se considera un foro importante para la investigación y el debate sobre los fundamentos de la educación.

y asunciones modernistas, están girándose hacia el postmodernismo en busca de ayuda para entender y articular sus preocupaciones” (Child, Williams, Birch y Boody. 1995, p. 167).

Desde entonces, en la educación mundial se están empleando términos orientados a la postmodernidad o a lo post moderno. Para definir el concepto de postmodernidad debemos, por un lado, revisar el concepto desde la epistemología y, por otro lado, el de la ontología social (Best, 1998). Si observamos el concepto desde la epistemología este puede aproximarse a un paradigma más que a un período de la historia, ya que se refiere a una modificación de la realidad. Desde la ontología podríamos definir el concepto como el desarrollo social y las relaciones entre actores en la sociedad moderna.

En las dos concepciones anteriormente señaladas nos encontramos ante un conjunto de nuevos fenómenos sociales susceptibles al cambio, considerándose la época actual como una fase o etapa histórica distinta a las anteriores, caracterizándose por: la flexibilización de las identidades, la reorganización social del tiempo cayendo en la inmediatez, el corto plazo, la individualización de la sociedad y la ligereza con la que se toma el compromiso.

Si consideramos que postmodernidad significa la “no aceptación de la existencia de realidad alguna que se presente como absoluta, autónoma y suficiente” (Fullat, O. 2002. p 341). Podemos observar que la relación pedagógica “ya no puede ampararse en los conocimientos universales característicos de la cultura pedagógica de la Modernidad (Terrén, E. 1997, p 121).

Este hecho, sumado a los vertiginosos cambios tecnológicos, han llevado a que los conocimientos sean frágiles y provisionales comprimiendo el tiempo y el espacio influyendo en que la velocidad con que llega a un lugar la información sea tan veloz, tanto como la velocidad con la cual se maneja la misma.

Esta inmediatez ha impactado en la veracidad de lo que creemos saber, provocando que, cada vez más, aquellas legislaciones, textos o teorías que marcan fuertemente unas orientaciones de valor frente a otras nos parezcan adoctrinadoras, puesto que carecen de una concepción social universal. Tiene sentido entonces que la pedagogía, dada la importancia de los cambios ya presentados, deba replantearse.

Frente a esto nacen múltiples desafíos relacionados con generar espacios sociales de la mano de la tecnología que nos permite estar globalmente comunicados. El hombre no debe dejar de ser un ser único, singular; no obstante, debe estar conectado a las redes telemáticas y audiovisuales de diverso orden que lo poniéndolo en contacto con el mundo.

Desde esta perspectiva la educación post moderna podría beneficiar a las personas con capacidades diferentes, puesto que esta debe tener un sentido interactivo. La posibilidad de desarrollar educación en cualquier ambiente o institución, convertibilidad o facultad de transmitir y procesar información entre medios y redes diferentes a fin de conformar sistemas complejos uso común es una característica de la educación post moderna, lo que finalmente contribuiría en el acceso global a la información, a la conectividad con fuentes plurales de información y finalmente la democratización de los espacios educativos.

Es así como en los establecimientos educacionales se pretende formar espacios democráticos de forma colaborativa con el objetivo de satisfacer las demandas de la educación actual, considerando la diversidad creciente en la población escolar, haciéndose necesario que

profesor de aula cuenta con apoyos, pudiendo ser este un docente, un profesional de área con el que el profesor pueda desarrollar un trabajo en conjunto, coordinado y a favor del desarrollo de los estudiantes; A estos equipos que conforma el profesor con sus apoyos se les denomina equipos de aula.

Así de manera conjunta se pretende abordar la mejora de los procesos educativos generales, que no sólo tienen relación con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales sino con el conjunto de los alumnos de la escuela. En este sentido, el asesoramiento del profesional de apoyo del docente debe compartir la misma finalidad de la escuela, esta es, promover el aprendizaje y desarrollo personal de todos los alumnos, aspectos centrales en nuestra Reforma Educativa.

Para este trabajo de colaboración mutua es fundamental que tanto docentes y como profesionales de apoyo desarrollen un lenguaje común en torno a las diferentes acciones y procedimientos que las labores de asesoramiento puedan significar.

La concepción instructiva del aprendizaje puede ser utilizada no sólo como referente teórico para el análisis y planificación, sino también como referencia para abordar la tarea del asesoramiento.

De acuerdo a esta necesidad y enfoque educativo, el trabajo colaborativo es el que puede producir cambios importantes y enriquecedores tanto para el alumno como para los profesionales y docentes involucrados.

El trabajo o asesoramiento colaborativo implica que las soluciones se buscan en conjunto realizando aportes desde perspectivas diferentes y complementarias. Se favorece una relación de participación y responsabilidad entre los miembros de la institución y los profesionales que desarrollan tareas de apoyo. Para esto entre ellos debe establecerse una relación de igualdad en cuanto al nivel de relación, pero complementaria y diferenciada en lo que se refiere a los aportes desde diferentes perspectivas para la mejora de la calidad de la enseñanza de todos los alumnos.

Los criterios básicos que orientan el asesoramiento colaborativo son:

- Partir de las concepciones, valores y prácticas de los docentes y otros profesionales de la escuela en relación a las tareas o aspectos que se quieren abordar.
- Definir en forma consensuada los cambios que han de promoverse para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos y favorecer el desarrollo de la escuela.
- Establecer objetivos y tareas realistas con los cambios que se quieren introducir.
- Apoyar el proceso de puesta en práctica y seguimiento de las decisiones adoptadas a fin de promover los cambios y reorientaciones que el proceso requiere.

En síntesis, el asesoramiento o trabajo colaborativo se puede entender como “un proceso de construcción conjunta en torno a la planificación, seguimiento y revisión de las actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a promover el desarrollo de los alumnos y de la institución educativa”. (Figuerola, Soto y Sciolla, 2016).

2.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN CAMINO HACIA LA IGUALDAD.

Definir ¿qué es la educación inclusiva? resulta complejo, al no existir una definición consensuada al respecto. De acuerdo a Echeita (2009) el término posee muchos significados, aunque ninguno agota el significado pleno del mismo. Ainscow et al, (2006) desarrolla una tipología que cuenta con seis formas no excluyentes de conceptualizar esta, entendiéndola como: La inclusión relativa a la discapacidad y a las personas que presentan necesidades educativas especiales; inclusión como respuesta a las dificultades de conducta; inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión social; inclusión como la promoción de una escuela para todos; inclusión como educación equitativa y de calidad e inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.

Waitoller y Artiles (2013), señalan que las definiciones de inclusión pueden variar también entre los países, subrayando que mientras para la comunidad internacional la inclusión educativa está relacionada con la equidad para todos los estudiantes, en los Estados Unidos la educación inclusiva ha sido definida en términos de “acceso a los salones de educación regular para estudiantes con discapacidades” (Waitoller y Artiles, 2013, p.321).

Dyson (2001) señala que esta diversidad de conceptos en torno a la inclusión educativa se explica porque existen distintas formas de inclusión, las que apuntan a distintos grupos de estudiantes y tendrían distintas definiciones sobre qué significa ser integrado escolarmente.

A su vez el concepto de inclusión como educación para todos, se orienta hacia grupos con educación inexistente o de baja calidad encontrándose en riesgo de ser marginados en las escuelas, pero a su vez, aquel estudiante que al ser incluido enfrenta mínimas barreras de aprendizaje y participación.

La inclusión educativa según Dyson (2001) se centra en grupos de riesgo de exclusión, donde el ser incluido se entendería como “lograr altos niveles en la escuela, prosperar en el mercado laboral y ayudar a moldear la sociedad” (Dyson 2001, p. 158).

La UNESCO (2005) también hace referencias a la educación educativa, señalando cuatro elementos claves en el proceso de inclusión escolar. En primer lugar, la inclusión debe ser comprendida como un proceso, como una búsqueda continua de mejores formas para responder a la diversidad. Este proceso involucra aprender a vivir con la diferencia y aprender a su vez de ella.

“La educación inclusiva es comprendida como un proceso que busca responder a la diversidad y necesidades de todos y todas, asegurando la participación en el aprendizaje, la cultura y comunidades” (UNESCO, 2009).

En segundo lugar, la inclusión se preocupa de identificar y eliminar barreras (UNESCO, 2005), lo que implica reunir y evaluar información de distintas fuentes para trabajar en base a mejoras en las políticas y prácticas, utilizando evidencias recogidas para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

En tercer lugar, la inclusión considera la presencia, participación y logro de todos los estudiantes de una comunidad educativa. La presencia dice relación con el contexto físico

donde los estudiantes son educados, así también con la constancia, puntualidad del alumno (UNESCO 2005), y la participación se relaciona con la calidad de las experiencias de los estudiantes mientras se encuentran en la escuela, por lo tanto, es fundamental incorporar las percepciones de los alumnos. (Ainscow y Miles, 2009).

Blanco (2006) agrega referente a la participación, considerando fundamental que todos los estudiantes se eduquen juntos, participando el mayor tiempo posible de las actividades educativas, siendo escuchados y tomados en cuenta. Es fundamental observar la escuela como un espacio democrático, donde la de toma de decisiones implica a los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes.

“Una dimensión esencial del derecho a la educación, cuya principal finalidad es ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, identificando y minimizando las barreras que limitan el acceso, progreso, participación, aprendizaje y desarrollo integral de todas las personas” (Mesa Técnica Educación Especial, 2015, p. 5).

En cuarto lugar, la inclusión implica un énfasis en aquellos grupos de estudiantes que están en riesgo de marginalización, exclusión o bajos logros académicos (UNESCO, 2005), lo que implica que debe asegurarse que este grupo cuente con atención e intervención no sólo del docente de aula si no que, del clima del aula, de profesionales de apoyo y de todas las adecuaciones que requiera el alumno en cuanto a aprendizaje y al contexto, modificando incluso la perspectiva curricular. Si consideramos a los estudiantes con necesidades educativas especiales de forma contextualizada, factores externos además de los individuales, se generarían respuestas a la diversidad más amplias, que involucren tanto a los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, como a los componentes del currículo.

Este cambio pretende modificar la forma en que el enfoque tradicional intenta aumentar la participación de los educandos, esto es mediante normalización, reforzando la homogeneidad y centrándose en los grupos con discapacidad e ignorando todas las formas en las cuales la participación de cualquier estudiante puede ser obstaculizada (Ainscow et al, 2006).

De esta manera, cada individuo enfrentará distintas barreras referentes al aprendizaje que subyacen de las condiciones contextuales y las respuestas educativas que en ellas se ofrecen (López, M. 2010), si las barreras tienen directa relación con el contexto, entonces las personas en situación de discapacidad nacen con una inherente barrera relativa al aprendizaje; y no sólo las personas en esta situación, ¿qué ocurre con los niños y niñas que provienen de ambientes vulnerables? La educación esta basada en un proceso homogeneizador, que lamentablemente reproduce el estatus social, permitiendo o delimitando el acceso al conocimiento por la situación en la que cada individuo se desarrolle. Observándolo desde esta arista podemos asociar que la educación incluye al que ha sido proveído de las condiciones para ser incluido, el que no las posee no tendrá acceso al conocimiento, y así tampoco a las oportunidades.

Actualmente, se ha observado que el progreso de los estudiantes no depende solo de sus características individuales, sino del de apoyo y las oportunidades que se le brinden (Blanco, 2006) y estas deben ser otorgadas mediante un consenso, una revisión profunda de esquemas sociales, educativos, económicos, de esta manera sería posible lograr el éxito en esta materia.

La UNESCO (2010) en las Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial concluye que las barreras presentes se entrecruzan en el ámbito de las políticas educativas como en los establecimientos educativos. Frente a las políticas educativas, las barreras están asociadas a sistemas altamente segregados, esquemas de financiamiento escolar que promueven la competencia entre colegios y la distribución de forma inequitativa de los recursos humanos y materiales, entre otros.

En cuanto a los centros escolares, destacan barreras asociadas a la cultura escolar, sus valores y creencias compartidas; en las políticas de los centros educativos los criterios de escolarización, formas de organización del curriculum o políticas de promoción de la convivencia; y, en las prácticas de aula de cada profesor (UNESCO, 2010).

Reducir las barreras relacionadas al aprendizaje y la participación que implica la movilización de recursos (Booth y Ainscow, 2011), estos últimos entendidos como “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (Booth et al., 2000, p. 21). Los apoyos personales son una de las diversas formas de facilitar a todo el alumnado el acceso a los contenidos.

Exclusión e inclusión educativa son procesos dialécticos interdependientes (UNESCO, 2010), las barreras y los recursos para el proceso de inclusión pueden ser comprendidos desde la misma lógica, donde aumenta la presencia de uno en la medida en que se reduce la del otro.

La reducción de las barreras educativas referentes a la presencia, participación y el aprendizaje de todos los alumnos, implica modificar culturalmente la organización y las prácticas educativas de las escuelas, buscando responder a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.

De esta forma, la interacción entre las características de los estudiantes, las barreras educativas, los recursos, la participación y el aprendizaje son las que actualmente forman nuestro sistema educativo; y a su vez son las líneas que debemos trazar para perfeccionar la enseñanza, para llegar a un consenso y lograr las oportunidades que las personas excluidas requieren y con las que actualmente estamos en deuda.

2.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CHILE.

Según Infante (2010) las políticas de inclusión educativa son entendidas, desde esta perspectiva, como “Formas de comprender y abordar la diversidad” (Infante, 2010, p. 288). La forma en la que hemos comprendido las diferencias y la diversidad según Manosalva y Tapia (2014) datan del año 1850, cuando las escuelas especiales comienzan a existir con el fin de brindar un lugar de estudio a personas con discapacidad auditiva.

La orientación de estas escuelas fue un término netamente médico, es decir, a modo de rehabilitación y no de inclusión, dando inicio a la instalación de las llamadas escuelas especiales para deficiencia. En 1978 en Inglaterra se realiza el informe Warnock (1978) en el que surge el concepto nuevo de necesidades educativas especiales creando un paradigma

nuevo para la educación diferencial, postulando que el aprendizaje no es único y es la escuela la que se debe adecuar a las diferencias de los estudiantes.

“Los fines de la educación son los mismos para todos los niños, niñas y jóvenes cualesquiera sean sus problemas y que por lo tanto la educación debe asegurar un continuo de recursos para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos de tal manera que estos puedan alcanzar los fines de la educación” (Godoy, Meza, Salazar, 2004, p. 9)

Esto promueve e incita a que los países comiencen a tomar sus propios lineamientos respecto a la educación regular y especial; paulatinamente se comienza a comprender que es necesario integrar en escuelas regulares a estudiantes diversas discapacidades. Por consiguiente, la reflexión de Manosalva y Tapia (2014) señala que al establecer el concepto de educación especial se origina en una lógica que reduce al sujeto a una etiqueta con el afán de encasillarlo bajo ciertas características. La idea de diferenciar a los estudiantes comienza a ser criticada, y nace la idea de los llamados Proyectos de Integración Escolar (PIE), que posteriormente bajo una normativa, se transforman en programas de integración escolar con lineamientos y financiamiento propio.

“Frente a estos argumentos, nuestro país asume el desafío de plantearse un proceso de integración de personas con y sin discapacidad en todos los contextos de vida, lo cual plantea un cambio paradigmático que dé respuesta a los modelos de exclusión y discriminación social que, hasta el momento, enmarcan las prácticas sociales y educacionales” (Manosalva, 2014, p.92)

Este nuevo desafío se comienza a divisar en el surgimiento de políticas que, según Infante (2007), se han desarrollado en tres ejes: “Educación especial, Educación intercultural y la Educación general” (Infante, 2007, p. 2). En cuanto a “Educación especial”, según los datos del MINEDUC (2007), el universo de estudiantes que posee Necesidades Educativas Especiales que correspondería a un 7% de la totalidad de la matrícula (Infante, 2007).

En Chile se han llevado a cabo diversas experiencias educativas referentes a la inclusión y otras que han sido más bien una integración en establecimientos de educación regular, tanto subvencionados como particulares, que de una u otra forma han favorecido la asistencia de personas con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias.

El término inclusión educativa guarda estrecha relación con las decisiones tomadas en un contexto histórico, intentando garantizar los derechos de las personas con necesidades educativas especiales a no ser excluidas y de tener acceso a una educación de calidad en un espacio común de participación social.

Actualmente la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en nuestro país ha dejado de ser solo un acto de buena voluntad, si no que comienza a atesorar una visión integradora de la educación, contando con una normativa legal, Ley N°19.284, para la integración social de personas con discapacidad, y políticas ministeriales como el Decreto N°1/98, que regula el acceso, permanencia y progreso de los alumnos con discapacidad en el sistema regular.

La misma Reforma Educativa actual en sus bases, plantea una educación basada en la equidad, es decir, en las oportunidades para que todos los alumnos tengan la posibilidad de una educación de calidad.

De esta forma, el nuevo modelo puesto en práctica busca identificar las dificultades de los alumnos, con el fin de fomentar el logro de nuevos aprendizajes escolares a partir de las competencias individuales y atender estas necesidades en el contexto de la educación regular.

Entonces podemos señalar, que es fundamental la articulación de las políticas educativas con la práctica pedagógica en el aula y de igual forma, la necesidad vital de brindar espacios de participación construyendo una escuela democrática en la toma de decisiones y en cuanto al abordaje de las tareas que se plantean en el equipo de trabajo.

2.4. DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS: UN LUGAR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL.

Según lo planteado anteriormente, la relación entre las barreras y recursos para el aprendizaje tiene su nivel de análisis más importante en la escuela, por lo cual resulta relevante comprender los procesos de optimización que se ponen en marcha en los diversos centros educativos.

Existen dos movimientos que intentan explicar que medidas pueden desarrollarse para optimizar el desarrollo inclusivo de una escuela, por una parte, el movimiento de la eficacia escolar y por otra, el de establecer las mejoras individualmente en la escuela (Murillo, 2000; Murillo y Krichesky, 2012).

El primero, se ha preocupado por indagar los factores que caracterizan y definen a una escuela eficaz, presentándola como aquella escuela que “promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa” (Muñoz-Repiso y Murillo, 2010, p.182). Este Movimiento se preocupa por dar una mirada global al alumnado olvidando prácticamente las diferencias individuales de otorgar la ayuda a quien lo necesita, si bien fomenta el desarrollo global, olvida todas esas diferencias que crean de la escuela una realidad heterogénea.

El segundo movimiento se centra en el proceso de cambio que desarrollan las escuelas para optimizar su calidad (Murillo, 2000) y se entiende como una perspectiva para el cambio educativo que intenta mejorar los resultados de los estudiantes, y que fortalece la capacidad de la escuela para gestionar dicho cambio (Ainscow, Hopkins, Southworth, y West, 2001). Este movimiento pudiera ser mas efectivo en cuanto a lo cuantitativo, pero intenta homogeneizar una realidad en la cual las diferencias siempre van a estar presentes.

A estos dos movimientos anteriormente señalados se les ha adherido un tercero, con un carácter teórico-práctico, que intenta unir ambos, trabajando la eficacia con la mejora de la escuela, centrandó su interés en identificar los procesos idóneos para el cambio en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estructuras organizativas del centro y la aplicación de tales conocimientos para alcanzar una mejora real (Murillo, 2000).

El conocimiento extraído a partir de estos movimientos señala la necesidad de tener en cuenta diversos aspectos a la hora de poner en marcha procesos de cambio en el sistema educativo, considerando que la escuela debe ser el centro fundamental del cambio, centrándose en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Murillo, 2003).

En esta perspectiva, Ainscow et al. (2001) postula que cualquier cambio solo tendrá éxito si el sistema educativo va creando las condiciones necesarias para que tal cambio pueda prosperar, enfatizando así que es la escuela el núcleo del cambio. Igualmente, señala que actualmente las escuelas tratan continuamente de incrementar su capacidad de respuesta a la diversidad como escuelas en movimiento, reflejando así el carácter dinámico referente a la inclusión.

Frente al desarrollo de los establecimientos educativos, el mismo autor previene sobre los riesgos de interpretar las experiencias de otros centros como patrones generalizables, dado que “lo que parece que contribuye al desarrollo en una escuela, puede no influir o tener un efecto negativo en otra” (Ainscow, 2001, p. 157).

Teniendo presente esta advertencia, el mismo autor señala factores que entregan posibilidades para el desarrollo de establecimientos más inclusivos, entre los que destacan generar las condiciones que permitan asumir riesgos, refiriéndose a condiciones organizativas que aportan a asumir riesgos asociados con los movimientos hacia prácticas inclusivas, como las relacionadas con el liderazgo, los procesos de planificación y las políticas de formación permanente del profesorado.

También, el mismo autor señala, que existen cambios en la escuela desde los enfoques tradicionales de jerarquía y control, hacia enfoques transformacionales que apuntan a distribuir y potenciar las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa, para esto es fundamental la formación permanente del profesorado, asistentes de la educación, paradocentes entre otros miembros de la comunidad educativa.

De tal manera establecer en el colegio una política fundada de actualización del conocimiento de los profesores que los estimule a buscar nuevas respuestas ante los estudiantes en sus clases, la indagación y reflexión como procesos centrales para supervisar si las políticas vigentes producen los cambios esperados.

2.5 POLÍTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN NUESTRO PAÍS.

Las políticas que guían las acciones de atención a la diversidad y mejoras en torno a la inclusión en las escuelas destacan dos nuevas normativas, la Ley 20.248 o Ley de Subvención escolar Preferencial (SEP) que se relaciona con la distribución de los recursos en relación a las mejoras en las escuelas y el Decreto 170, el cual regula la subvención especial para alumnos que poseen necesidades educativas especiales.

La ley de Subvención Escolar Preferencial se enmarca en las políticas de rendición de cuentas (Contreras, 2012). Esta normativa se basa en el compromiso de la escuela con mejorar los

resultados de evaluaciones estandarizadas, cuyo incumplimiento trae sanciones a los establecimientos.

La Ley SEP es una ley que considera un financiamiento adicional por alumno prioritario y está “destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados” (Ley N° 20.248). Esta normativa, de acuerdo a Contreras y Corbalán (2010), compromete al sostenedor de la escuela con una serie de mecanismos que buscan asegurar el uso de los recursos para la mejora de los aprendizajes.

Estos mecanismos se basan en la clasificación de los alumnos y escuelas, la estandarización de procesos y sus resultados, intentando homogeneizar a los grupos que requieren de ayuda mediante distintos criterios con el fin de proveer el capital que se supone necesario para desarrollar los aprendizajes de estos estudiantes.

La atención a la diversidad en un establecimiento educativo se enmarca en los lineamientos de la Ley. 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas en situación de discapacidad y cuyo objeto es asegurar “la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión” (Ley 20.422). En esta normativa se plantea que, para lograr dicho objetivo, en cuanto a la educación e inclusión educativa, el Estado colaborará realizando las modificaciones necesarias en el sistema de subvención educacional.

Estas modificaciones están reglamentadas por el Decreto 170, el cual busca regular la forma de determinar la subvención para educación de los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios conforme a la Ley 20.201 sobre subvenciones a establecimientos educacionales. Dichos alumnos son incorporados en el Programa de Integración Escolar (PIE), este sistema apunta a ofrecer una atención diferenciada a estudiantes considerados con necesidades educativas especiales al interior de escuelas comunes (Caroca, 2014), para lo cual se enfatiza la categorización diagnóstica del estudiante.

El decreto 170 es una normativa que ha sido implementada recientemente, por lo que los estudios de su impacto están en desarrollo, no obstante, la lógica a la base de la política de integración ha sido evaluada críticamente por distintos autores (Infante, 2007; López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014), concluyéndose que los marcos normativos tienden a etiquetar y segregar a los estudiantes que son considerados con Necesidades educativas especiales.

De esta forma la escuela tiende a llevar la responsabilidad del aprendizaje a los especialistas, “quienes trabajan de forma aislada del resto de la comunidad, mientras que los docentes atribuyen la posibilidad de aprendizaje a las propias habilidades del estudiante” (López et al., 2014. P.28).

Sin duda, frente a la realidad nacional referente a la inclusión educativa actual aún quedan dilemas que resolver en relación a la diversidad del alumnado, Si bien podemos reconocer el efecto del contexto en el cambio, no podemos desconocer el rol fundamental del profesor en el proceso de aceptación a la diversidad y su inclusión en la escuela, lo que podría ser la piedra angular para iniciar un proceso de educación pleno.

3.- REPRESENTACIONES SOCIALES.

El concepto de representaciones sociales se origina primeramente con el término de representaciones colectivas, propuesto por Emile Durkheim ⁵ el año 1898, el cual se refiere a la demostración social compuesta por producciones mentales colectivas, como por ejemplo las religiones, a partir de las cuales los individuos construyen las diferentes representaciones individuales; en este sentido, la sociedad sería quién proporcionaría a las personas las significaciones con las cuales construyen sus elaboraciones mentales particulares.

Estas representaciones colectivas son externas a las conciencias individuales, ya que provienen de los individuos tomados en su conjunto y no en su forma aislada. (Jodelet, 1986).

Posteriormente a comienzos de los años 60', Serge Moscovici publica "El psicoanálisis, su imagen y su público" (Moscovici, S.; 1961), investigación realizada a partir del término de representaciones colectivas acuñado por Durkheim.

Esta obra se centra fundamentalmente en la vulgarización del conocimiento científico, para lo cual él toma al psicoanálisis como ejemplo de los procesos por medio de los cuales se constituye el pensamiento social.

De esta manera, Moscovici intenta evidenciar cómo un conocimiento científico puede convertirse en un conocimiento con sentido colectivo, pasando anteriormente por diversas transformaciones que son propias de la formación de las representaciones sociales.

Los pasos por los cuales la teoría psicoanalítica fue entendida y transformada por el colectivo, según Moscovici, consideraba principalmente que las personas toman los conceptos científicos pasando de estos al conocimiento de sentido común, siendo primeramente seleccionados, organizados, clasificados y reelaborados.

Mediante esto, la teoría pasa a modificar la mirada de los sujetos sobre sí mismos y también sobre el mundo; como así también la política y la religión intervienen en la interpretación de la teoría, es decir, se transforman en una representación social. (Kornblit, A.; 2004).

"La intención de Moscovici era mostrar cómo las dimensiones ideológicas de la vida en la colectividad, como las orientaciones religiosas o políticas, afectan a la interpretación que los sujetos realizan de la realidad, determinan los juicios sobre las personas y los objetos, son el origen de emociones que están unidas a esos juicios y guían comportamientos que constituyen la concreción final de nuestras representaciones" (Abarca, 1995; p. 19)

Según Moscovici, el conocimiento de sentido común o también denominado pensamiento natural, se va componiendo en base a lo que transfiere la sociedad al sujeto a través de costumbres, la interacción, educación y comunicación social, conversaciones de la vida diaria, recepción de los medios de comunicación masiva, etc.; lo cual se adhiere a la experiencia particular que tenga un propio individuo.

⁵ Emile Durkheim, sociólogo y filósofo francés. Para mayores referencias consultar: Las formas elementales de la vida religiosa (1912), El suicidio (1897).

3.1 ELEMENTOS CENTRALES DEL CONCEPTO DE REPRESENTACIÓN SOCIAL.

Las representaciones son un acto del pensamiento a través del cual un sujeto se relaciona con un objeto determinado. Las representaciones se centran en sustituir, es decir, la representación será el representante mental de “algo”.

La representación es el representante mental del objeto, lo cual no se refiere a una reproducción del objeto en sí, sino que corresponde a una construcción que reconstruye simbólicamente “algo” que puede estar presente o ausente.

Como construcción simbólica, las representaciones sociales no forman un constructo interno en la mente de un individuo, si no que en ellas se plasman los aspectos sociales, culturales e históricos, mediante los cual, esta construcción de la realidad pasa a tener existencia independiente del objeto que representa.

En este sentido, Ibáñez (1988, en Kornblit, 2004) plantea que el concepto de representación social debe ser asumido como un “marco” que engloba un conjunto de fenómenos y procesos, más que objetos claramente especificados o mecanismos definidos.

“Considerando la realidad como construcción social, el sujeto que percibe no puede ser separado de esta, por tanto, la representación social se encuentra entre lo objetivo y lo subjetivo, posibilitando la relación entre ambos y sólo siendo posible en esta relación. La representación social siempre significa algo para alguien y logra que salga a la luz algo del sujeto que lo formula: una interpretación del sujeto con respecto al objeto de la representación ... “Debido a ello, no es simple reproducción, sino construcción; y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual y colectiva.” (Jodelet, 1986. p. 476)

Podemos comprender las representaciones sociales abordadas desde la perspectiva inaugurada por Moscovici en la década del 60, para referir una forma particular de conocimiento de crucial importancia en tanto organiza la vida cotidiana de los sujetos, su percepción, su manera de pensar, comunicarse, y sus conductas en general.

Tal como lo define este autor, las representaciones sociales serían un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana para dotar de sentido a la realidad. Estas permitirían a los seres humanos organizar la diversidad de lo real en sistemas de categorías para guiar su acción en la misma (Moscovici, 1984).

Moscovici define las representaciones sociales como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos(...) La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, S 1979: p. 17 – 18).

Entonces podemos entender el concepto de representaciones sociales como un proceso mediante el cual, los seres humanos aprendemos y concebimos la realidad que nos rodea, esta la transformamos y de esta forma nosotros mismos nos insertamos en la sociedad. Este concepto al ser un proceso tiene carácter dinámico se va modificando gracias a la interacción entre los aspectos distintivos individuales y sociales.

En este sentido el aspecto social está presente en el origen de las representaciones sociales a través del contexto en que las personas y grupos se ubican. El lenguaje también juega un rol fundamental, puesto que es mediante la comunicación que se establece entre ellos intercambian valores, tradiciones, ideologías relacionados con sus posiciones sociales que ayudan a conformar representaciones sociales individuales.

3.2 LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

En la génesis de las representaciones sociales interactúan dos procesos según Moscovici (1979): la objetivización y el anclaje.

a.-La objetivización:

Este proceso es la operación en la cual se construyen las imágenes de la representación social, es decir, donde se configura esta, concretizando lo abstracto, las ideas y esquemas conceptuales. Según Moscovici “Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos”. Esta sería una característica propia del pensamiento social. (Moscovici, S, 1976 p.18)

La objetivización se puede apreciar en ejemplos cotidianos, como por ejemplo en el caso del concepto de masa, concepto proveniente de la física, el cual ha sido llevado al conocimiento popular por el concepto de peso, de forma más concreta y simple de entender.

No obstante, cuando se trata de representar teorías, la objetivización se desarrolla como un proceso más complejo, constituyéndose de diferentes fases:

i. Selección y descontextualización de los elementos de la teoría:

Este es el proceso de retención y rechazo por el que las personas hacen suyas las informaciones que se tienen respecto de una teoría, separándolas del campo desde donde nacen, es decir, de la ciencia, para transferirse al conocimiento popular; de esta forma, la sociedad se apropia de aquellas nociones, dominándolas y haciéndolas parte de su propia realidad.

ii. Formación de un núcleo figurativo

En esta etapa, la información seleccionada se organiza formando una imagen del objeto que reproducirá de manera concreta, permitiendo la comprensión del concepto y, a su vez, posibilitando que la nueva información sea compatible con las demás teorías que existían previamente en el grupo social. “De esta forma, los conceptos

teóricos se constituyen en un conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos de forma individual y en sus relaciones”. (Jodelet, 1986, p. 482).

iii. Naturalización

En esta parte del proceso, el núcleo figurativo que ya ha sido formado cobra un status de realidad, en base a la construcción que el individuo ha realizado para formarlo. Así, los elementos figurativos se convierten en elementos de el entorno relacionados al concepto, integrando los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común.

b.- El anclaje

En este proceso los elementos objetivados se integrarán a nuestros esquemas de pensamiento; el objeto de representación se incluye en nuestro *stock* de significaciones culturales e ideológicas y previas, que en definitiva se convertirá en una orientación de nuestras prácticas sociales.

“Se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de uno como de otra (...) se trata de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido”. (Jodelet, 1986. P. 486)

De esta forma, lo social interviene entregándonos significado y utilidad al conocimiento que se ha estructurado en forma de representación.

A su vez, el anclaje permite coordinar las tres funciones básicas de las representaciones sociales, estas son: integrar la novedad, interpretar la realidad y orientar las conductas y relaciones de los sujetos.

3.3 LAS DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

Para Moscovici (1979) las representaciones sociales tienen 3 dimensiones:

La primera se refiere a la información, la calidad y la cantidad de conocimientos que tenga determinado grupo social acerca de algún fenómeno o acontecimiento, los cuales pueden estar impregnados de prejuicios y estereotipos. “Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social” (Jodelet, D, 1986: p. 10).

La segunda dimensión es la actitud, la cual sería la representación del aspecto afectivo de la representación, al entregarle carácter emocional al objeto o hecho. Moscovici (1979) la considera esta la más frecuente de las dimensiones.

La tercera se relaciona con el campo de la representación el cual consiste en la organización de los contenidos de la representación al interior del grupo social y la jerarquización de estos. “Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo” (Jodelet, D, 1986. P.12).

3.4 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES.

Según la teoría de Serge Moscovici, podemos señalar que las representaciones sociales son sistemas epistemológicos con lenguaje y lógica propia. Al respecto, Farr (1988) sostiene que las representaciones sociales no representan simplemente opiniones de imágenes o actitudes hacia “algo”, sino teorías o ramas del conocimiento, con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad.

Sistemas de ideas, valores y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proporcionándoles un código que permita el intercambio social para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y de su historia.

Al hablar de representaciones debemos considerar que los docentes son un grupo de individuos que presentan cognoscitivamente un grupo organizado de conocimientos producto del ejercicio profesional efectuado durante años de servicio en la educación.

Los Docentes son un eje fundamental a considerar en el aprendizaje de los estudiantes, en el desarrollo de la inclusión escolar y en el abordaje de la diversidad escolar, es por esto que las representaciones sociales que poseen los actores involucrados en el proceso educativo las debemos analizar y develar para poder conocer e intentar mejorar la práctica docente.

Por lo tanto, si consideramos las representaciones sociales como “el producto y el proceso de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstituye la realidad a la que es confrontado y le atribuye una significación específica” (Moscovici, S 1978, p. 60) deja en evidencia la importancia del rol docente de facilitar o de obstaculizar la inclusión de la diversidad escolar.

Podemos reconocer que en el concepto de representaciones sociales confluyen concepciones acerca del ser humano y su rol en la sociedad. Asimismo, las representaciones sociales, son vistas como un sistema de referencia, cuya construcción otorga sentido y significado al objeto o fenómeno representado (Martinic, 2006), comprendiéndose como un conjunto de creencias, actitudes y opiniones correspondientes a la realidad vivida.

Las representaciones sociales tienen un carácter dinámico, que a su vez es estable en un determinado tiempo, y que se relaciona con información cultural y social de la vida contemporánea, si analizamos este determinado concepto en profundidad, nos daremos cuenta de que guarda estrecha relación con la labor docente, es decir, la práctica docente *per se* es entregar representaciones sociales al alumnado.

4.- ROL DE LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Se hace fundamental describir el rol del docente en la educación inclusiva, ya que es él, quien debe asumir la práctica inclusiva en la sala de clases y fuera de ella, prácticas que serán consideradas como indicadores que guiarán el actuar de un grupo de alumnos referente a procesos fundamentales como es la inclusión social.

En diversas investigaciones como por ejemplo Mcleskey, Waldron y Redd (2014) se expone que las evidencias sugieren que el número de colegios que son inclusivos y presentan experiencias educativas exitosas son aquellos que se centran en identificar los requerimientos de todos sus estudiantes, entregando instrucciones claras, organizando la sala de clases constantemente acorde a las necesidades del alumnado, usando eficientemente los recursos, flexibilizando ante la diversidad, realizándole un seguimiento a los alumnos y manteniéndose abiertos a las críticas y a los cambios.

Reunir todas estas condiciones para ser un docente que emplea estrategias inclusivas, depende de múltiples factores como, por ejemplo: sistema educativo donde se desenvuelve, las políticas educativas propias del establecimiento, la formación del profesor, la familia y la cultura académica que se manifieste en el establecimiento y que guíe a alternativas para fomentar la Educación Inclusiva.

Los profesores en un colegio que busca atender a la diversidad del alumnado tienen un rol importantísimo ya que deben estar formados para ello. Según esto, Asprilli (2011) enfatiza en que la educación de los docentes debe construirse desde "las interacciones con los "otros", pertenencias a lugares y situaciones (dispositivo social, la escuela), esto con diversos niveles y reglas, con diversos contenidos, estrategias y actividades.

Referente a lo anterior, los docentes están llamados a guiar el aprendizaje de sus alumnos, respetando sus diferencias y entregándoles una educación con igualdad y calidad y para esto, acorde con Robalino (citado por Romero y otros, 2009), se requiere formar un profesor innovador, poseedor de competencias profesionales, éticas, sociales y un liderazgo renovado, capaz de participar en la toma de decisiones.

Un profesor debe estar dispuesto a asumir riesgos y ensayar nuevas formas de enseñanza; reflexionando sobre su práctica con el fin de actualizarla permanentemente y valorar las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional; realizar adaptaciones curriculares y educar en para las diferencias, como lo señalan Muntaner, Rossello y de la Iglesia (2016), los docentes "son la piedra angular en este proceso".

Un adecuado uso de estrategias docentes considera innovar de forma efectiva y replicable considerando a todos los actores del medio educativo: profesores, estudiantes, administrativos, directivos y la familia. Para Litwin (2010) las estrategias docentes efectivas son aquellas que da lugar a una inclusión de calidad y sostenida en el tiempo.

Es fundamental destacar que algunas soluciones para una educación inclusiva parecen ser sencillas, sin embargo, requieren de un trabajo en equipo, conciencia del problema y de un

ámbito de reflexión para posibilitar consensos y criterios compartidos entre los actores de una comunidad escolar.

4.1. LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CONTEXTO ACTUAL.

En la actualidad el desempeño de los profesores se enfrenta a múltiples cambios socioculturales característicos del siglo XXI, nuevos paradigmas y nuevos retos. Exigiendo que los docentes se reinventen a diario para satisfacer las demandas de sus estudiantes.

Para el logro de estos nuevos desafíos se necesita una constante reflexión y reinención de las prácticas educativas, considerando que estas son esenciales para generar aprendizajes enriquecedores según las necesidades y características de los estudiantes.

La práctica docente no se relaciona con el mero hecho de transferir contenidos determinados, si no que se refiere a la compleja actividad en la que el profesor tiene un papel fundamental en la toma de decisiones sobre cómo realizar su accionar educativo (Rivera, 2013).

Sin embargo, ese rol queda minimizado dentro de los sistemas escolares porque aún existen instituciones que se encuentran ancladas a modelos educativos burocráticos que no se condicen con las exigencias y necesidades actuales (Hargreaves, 1996).

El quehacer docente, como práctica pedagógica, consta de una una determinada naturaleza, orientada hacia ciertas finalidades. “En sí mismo es complejo y contradictorio, en la medida en que supone una relación entre sujetos con experiencias diversificadas y jerárquicamente diferenciadas” (Davini, 1995, p. 53), esto es diferente a la visión tradicional según las cuales el profesor aplica conocimientos producidos por otros individuos, por el contrario, “la comprensión de la naturaleza de la enseñanza requiere tener en cuenta la subjetividad de los actores en acción, es decir la subjetividad de los enseñantes” (Tardif, 2004, p. 169), ya que el docente es un actor que conforma su quehacer a partir de los significados que él mismo observa en su entorno, es un sujeto que tiene conocimientos y un saber provenientes de su actividad propia, y a partir de los cuales, la estructura y orienta.

Los nuevos desafíos de la pedagogía actual obligan a entender la práctica docente como “una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios” (Tenti, 2007, p. 12) existiendo una tensión no resuelta entre las exigencias hacia el docente como funcionario (que cumple una función, respeta un reglamento) y las del individuo actor, sujeto de su propia realidad y experiencia (autónomo, creativo).

Es por esto que las representaciones sociales de los docentes son fundamentales, ya que se observa el docente en relación a su todo, entendidos no como objetos, sino como sujetos y, por lo tanto, comprender su subjetividad resulta fundamental, más aún en el contexto actual.

Referente a lo anterior, la práctica docente se configura como un espacio donde interactúa la formación inicial del docente, sus experiencias previas, sus potencialidades y las estrategias que este desarrolla con sus alumnos y la comunidad en su interacción diaria.

De esta forma la práctica docente actual asume un carácter decisivo, puesto que sería en esta instancia donde ellos transmitirían sus creencias, saberes, teorías, emociones, mitos referente al entorno a sus educandos, convirtiéndose en sujetos activos de su trabajo, de sus avances, de sus desafíos personales, observando con preocupación muchos de los juicios que enfrentan los profesores del sistema educativo, particularmente aquellos que van en desmedro de su responsabilidad con la docencia.

Es muy probable, frente a este contexto que el rol docente aún no sea validado como corresponde considerando que su labor en el contexto actual, en una situación real de enseñanza, es complejo, inestable y abierto a presiones de todo tipo; Estas corresponden a las mismas presiones de las cuales está siendo sujeta la sociedad actual considerando la incertidumbre y la inmediatez que caracterizan el clima actual.

4.2 EL HABITUS Y CAMPUS DE BOURDIEU: RELACIONADO CON LA PRÁCTICA DOCENTE.

El concepto de de “*campus*” puede ser entendido como el escenario de disputas sociales de naturaleza histórico-simbólicas en las cuales se despliegan diferentes capitales así como también disposiciones estructurales provenientes de la sociología de Pierre Bourdieu. (Corvalán, R. 2012).

De esta forma, el concepto puede analizarse como i) una definición inicialmente útil a una teoría social contemporánea de tipo general y posteriormente adoptada para el análisis de fenómenos sociales específicos tales como la religión, la educación, la política y el mercado de bienes inmuebles (Bourdieu, 2000), entre otros. Una forma de desentrañar la sociedad como un espacio de relaciones de fuerza entre diferentes actores, desavenencia simbólica que gira en torno a un principio de legitimar aquello que se propone como el objeto mismo en disputa.

Es necesario comenzar señalando que utilizaremos los conceptos de “*Habitus*” y “*Campus*” de Pierre Bourdieu como una forma de explicar las relaciones que surgen entre los profesores y sus estudiantes con necesidades educativas especiales.

El concepto de “*Habitus*” fue desarrollado por Bourdieu con el fin de sobreponerse a la oposición entre "objetivismo" y "subjetivismo". Las teorías “objetivistas” sólo “explicarían las prácticas sociales como determinadas por la estructura social: los sujetos no tendrían aquí ningún papel: serían meros "soportes" de la estructura de relaciones en que se encuentren. A su vez, las teorías "subjetivistas" tomarían el camino contrario: explicarían las acciones sociales como agregación de las acciones individuales”. Halçartegaray, M (2006)

Según Bourdieu, por “*Habitus*” se entiende

“El conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados:

han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente” (Bourdieu, 1972: p. 178)

Por su parte, el “*Campus*” se podrá entender como “la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él. Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. No son interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos. Los ocupantes de las posiciones pueden ser agentes o instituciones, y están constreñidos por la estructura del *campus*”. (Bourdieu, 1972: p. 182)

Entonces podemos encontrar varios “*Campus*” en el mundo social (por ejemplo, el religioso, popular, artístico); todos tienen su lógica específica y generan entre los actores una creencia sobre las cosas que son importantes en el respectivo “*campus*”.

La explicación de Bourdieu aplicada a la práctica docente, específicamente a la práctica docente inclusiva podría explicarse de la siguiente forma.

- El “*Campus*”, corresponde al espacio educativo, en este caso los colegios básicos Municipalizados de la comuna de Peñaflor, en el coexisten dos fuerzas, por un lado, las fuerzas de la tradición académicas (homogeneización del currículum) que ceden poder al desarrollo de ciertas disciplinas ancestrales científicas- humanistas por sobre otras. Esto se transfiere a los estudiantes mediante las distintas asignaturas, incluyendo la carga horaria que es mayor en ciertos ramos, la cantidad de evaluaciones o simplemente el hecho que se le de mas importancia académica a ciertas asignaturas, intentando unificar el conocimiento de los estudiantes en áreas específicas

Por otro lado, la inclusión escolar (con adaptación de currículum escolar) surge como una propuesta académica alternativa que, sin embargo, a partir de la propia diferencia de contenidos relacionadas con el currículum filtra su público objetivo, nutriéndose casi exclusivamente de los sectores más desposeídos cognitivamente y socialmente por lo que no logra consolidarse en una posición igualitaria respecto a la relacionada con el desarrollo de las disciplinas académicas de mayor fuerza, que desarrollan el currículum homogeneizado.

- El “*Habitus*” como conjunto de creencias, y estructura desde donde el individuo “ancla” sus experiencias y significaciones, toma forma en el profesor, partir de la interacción social que se produce en el “*Campus*”.

De esta forma parece razonable señalar que todas las construcciones que conforman el “*Campus*”, estructuran las representaciones del profesor hacia sus alumnos en función del específico lugar que estos ocupan en el “*Campus*” de la escuela; y como proyección al *campus* social más amplio, es decir las condiciones socioculturales y escolares mismas en las que, en el futuro o fuera de las escuelas los estudiantes se van a desenvolver.

En cuanto a los alumnos, estos también conforman su propio “*Habitus*” en este “*Campus*” de la escuela, y van construyendo su propia identidad a partir de las valoraciones de otros, de las representaciones sociales entregados por otros, en este caso de los docentes. De esta forma, su cultura se ve invalidada tanto por las normas que existen adentro de la escuela

como por los contenidos que esta enseña sin la debida vinculación con su realidad socioeconómica, cognitiva, entre otras.

Entonces en este campus, donde interactúan estas fuerzas podemos preguntarnos, ¿Cómo afecta todo lo anteriormente señalado, la entrega de representaciones sociales docentes, en el cumplimiento de la educación equitativa que estipula la misma concepción de los derechos inherentes al ser humano? ¿cómo los docentes toman la forma del “*Habitus*” de sus estudiantes funcionando a cada momento como un génesis de percepciones, de apreciaciones y de acciones, transfiriendo esquemas a sus estudiantes?

Es importante intentar comprender el “*Habitus*” de los docentes en sus relaciones sociales con los alumnos con necesidades educativas especiales y sin estas, ya que sus pensamientos, percepciones y acciones con respecto a estos últimos se construyen en torno a este “*Habitus*” que, a su vez, se ha ido configurando desde la historia de vida de los docentes y su interiorización de la estructura social.

Ahora bien, la institución escolar es el “*campus*” donde profesores y estudiantes confluyen, ambos con diferentes “*Habitus*” y donde ambos se posicionan generando las prácticas docentes, que finalmente son las que el docente replica en el aula.

A modo de síntesis podemos señalar:

Existen varias dimensiones desde las que podemos considerar el pensamiento del profesor. “Como todo pensamiento humano este es construido activamente por parte del sujeto quien opera con filtros que seleccionan y procesos que organizan e interpretan la realidad significándola (...) Cada fase de este proceso es influido por la subjetividad del profesor con sus supuestos, creencias, la lógica causal con la que opera, sus motivaciones, intereses, todo lo que configura su particular mirada de mundo”. (Halçartegaray, M 2006, P.25)

El pensamiento del profesor se forma articulando los sistemas de creencias y valores, que se ven concretizados en su práctica cotidiana, la misma que altera, refuerza o atenúa en relación a sus percepciones dentro del contexto educativo.

El docente se encuentra ubicado en un campo de fuerzas donde esta constantemente siendo demandado y observado tanto por los alumnos, las familias, la institución escolar y la sociedad; y las representaciones a través de las cuales le da significado a su práctica pedagógica, generan a su vez las representaciones sociales en sus alumnos, lo que se traduce en prácticas pedagógicas específicas.

Estas representaciones sociales indican una relación paradójica entre demandas sociales y prácticas, estas últimas como mediadoras indispensables en el desarrollo de competencias, valores, hábitos, y actitudes en las estudiantes y los estudiantes.

CAPÍTULO III.

DISEÑO METODOLÓGICO.

3.1. METODOLOGÍA UTILIZADA.

El presente estudio tendrá un carácter exploratorio y descriptivo, inscribiéndose dentro del enfoque cualitativo, el que podía definirse, acorde a Taylor y Bogdan como una investigación basada en la descripción donde lo esencial son las “propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20).

Acorde a la naturaleza del problema de la investigación presente el enfoque cualitativo se presentó como pertinente, ya que nos permitirá abordar al objeto de estudio en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano (Flick, 2004). El estudio tendrá un carácter exploratorio, en el cual se busca “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006, p.100).

Dado el carácter exploratorio del estudio, los métodos cualitativos se presentan como adecuados ya que “pueden utilizarse para explorar áreas sustantivas donde se conoce poco o mucho, pero se busca obtener un conocimiento nuevo” (Strauss y Corbin, 2002, p. 12).

Para el presente estudio de caso se eligió el Análisis de Contenido de orientación cualitativa como método exploratorio para describir las representaciones sociales de los docentes en relación a sus alumnos con necesidades educativas especiales, lo que constituye el objetivo central de esta tesis.

Coherente con lo anteriormente expuesto, la presente investigación utilizará un diseño de estudio de caso, el cual corresponderá a un método que, por medio de procedimientos adaptables, de un análisis detallado y sistemático, posibilitará el hallazgo de nuevas relaciones y conceptos acerca del fenómeno investigado, siendo factible alcanzar una mayor comprensión de un caso particular (Rodríguez, Gil y García, 1996).

El tipo de estudio de caso corresponde al estudio de caso intrínseco (Stake, 1998), comprendido como el estudio en el que el fin es aprender acerca de un caso particular sin buscar generalizar a otros casos.

3.1.1 LA TÉCNICA DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO.

Quién en primera oportunidad definió lo que es una investigación de Análisis de Contenido fue Bernard Berelson⁶ cercano al 1950, señalando que “Es una investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones de toda clase” (cit. por Maribel Quezada, 1992 p. 14).

Al hablar investigación objetiva – señala Quezada, 1992 - Berelson señalaba que el análisis debe ser verificable; independiente de la subjetividad dada por el investigador, hay que centrar la atención en el contenido manifiesto de los datos recabados.

En cuanto a la sistematicidad, Berelson refiere que debemos tomar en cuenta todas las “referencias” aludidas en los datos recabados, no solo en los que sirven para probar nuestra teoría (Berelson, B. 1952). La muestra de análisis o las partes a analizar no deben ser elegidas arbitrariamente.

Referente a los análisis cualitativos versus los cuantitativos, acuerdo a lo citado por la misma autora, el propio Berelson admite, referente a los estudios cuantitativos, una menor rigurosidad para algunos casos: Algunas veces, la cuantificación tomará la forma de palabras tales como “más”, “siempre”, “frecuentemente”, “aumento”, entre otras. Algunos resultados de este tipo pueden ser apropiados para determinadas investigaciones, y esas expresiones deben ser consideradas tan cuantitativas como 38% ó 53%, únicamente son menos exactas y menos precisas. (Berelson, B. 1952)

La intención de presentar y buscar resultados de acuerdo con porcentajes u otros tipos de mediciones, muchas veces atenta contra la riqueza de una descripción que puede ser mucho más significativa cuando destaca la cualidad por sobre la cantidad del contenido de ciertos mensajes (Quezada, Maribel. 1992).

Denis Mc Quail (2004), tiene su particular teoría del Análisis de Contenido, indicando que una investigación mixta es posible, porque en ciertas investigaciones ni el análisis cuantitativo ni el cualitativo son suficientes para desentrañar fielmente un mensaje.

“El futuro del análisis de contenido radica en relacionar los ‘contenidos’ tal como son emitidos con las más amplias estructuras de significados de una sociedad. La mejor forma de avanzar por este camino podría ser el análisis del discurso, que tiene en cuenta los otros sistemas de significados de la cultura originaria, o bien el análisis de recepción por la audiencia, que se toma en serio la idea de que los lectores también elaboran significados. Ambos son necesarios en cierta medida, para un estudio satisfactorio de los contenidos”
(McQuail, D, 1993. P 18).

⁶ Bernard Berelson, Sociólogo estadounidense. Autor de :“*Content Analysis in Communications Research*” (1952), “*Graduate Education in the United States*” (1960), “*Human Behaviour: An Inventory of Scientific Findings*” (1964).

Krippendorff (1990), resume el Análisis de Contenido mediante tres finalidades principales:

- i. Dar a conocer características comunicativas, averiguando qué se dice, cómo se dice y a quién se dice.
- ii. Realizar inferencias en cuanto a los antecedentes de la comunicación señalando por qué se dice algo.
- iii. Desarrollar inferencias en cuanto a los efectos que presenta la comunicación, averiguando con qué efecto se dice algo.

Miguel Gómez Mendoza (2000) busca definir el Análisis de Contenido como un método que busca describir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de diario, un libro de estudios, una normativa legal, etc. En lo concreto se trataría de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con la finalidad de hacer aparecer el sentido de estos.

Para Roger Muchielli (1971- cit. por Quezada, 1992) analizar el contenido (de un documento o una comunicación) es indagar, por medio de métodos seguros, las informaciones que ahí se encuentran, intentando descubrir él o los significados de lo que se presenta, formular y clasificar todo lo que contiene el material analizado.

Referente a esto, es necesario considerar que el Análisis de Contenido varía según el tipo de texto analizado y el tipo de interpretación, no existiendo un método de análisis fácilmente transportable a todas las situaciones; Salvo para la codificación de los temas de respuesta a las preguntas abiertas de los cuestionarios, el investigador está siempre forzado en mayor o menor medida, a hacer adaptaciones a los procedimientos más apropiados para el estudio del problema que busca resolver. (Landry /1983. Cit. por Gómez Mendoza, 2000).

En lo concerniente a la confiabilidad y validez de un Análisis de Contenido, independientemente de que sea cuantitativo o cualitativo, este debe cumplir con ciertas reglas (Landry, 1988 y Mayer y Quellet, 1991- cit. por Gómez Mendoza, 2000):

- a) Exhaustividad: Esta supone que las categorías establecidas permiten clasificar el conjunto del material recogido.
- b) Representatividad: Se puede garantizar cuando el muestreo es riguroso, es decir, si él constituye una parte representativa de todos los datos iniciales.
- c) Homogeneidad: La homogeneidad está asociada a la clasificación del material, es decir, esta “debe hacerse según un mismo tipo de clasificación” (Bardin, 1986 – cit. por Gómez Mendoza).
- d) Pertinencia: Los documentos escogidos deben corresponder al objetivo del análisis. Una categoría es pertinente cuando ella hace posible el estudio del material obtenido ante las preguntas y el marco del análisis seleccionado.
- e) Univocación: Significa que una categoría tiene el mismo sentido para todos los investigadores.

3.2 PARTICIPANTES.

El estudio se llevó a cabo con docentes de la comuna de Peñaflor, los criterios de inclusión para los docentes era desempeñarse hace más de 3 años trabajando como docente en escuelas que tuviesen Programa de Integración Escolar, y en el presente también encontrarse ejerciendo en colegios con estas características.

Los docentes participantes se desempeñan laboralmente en escuelas diversas, es decir, no desarrollan su labor profesional todos juntos en un establecimiento educacional, si no que provienen de distintas comunidades escolares, pero todos de la comuna de Peñaflor.

Que los docentes se desempeñen en establecimientos con Programa de Integración escolar es positivo, ya que favorecen elegir el caso permita aprender lo más posible sobre el estudio en cuestión (Rodríguez et al., 1996). Estos criterios nos entregan facilidad de acceso al caso, la presencia de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las materias de investigación, la factibilidad de establecer una buena relación con los informantes y la posibilidad que el investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario (Rodríguez et al., 1996).

El muestreo utilizado fue de casos extremos (Rodríguez et al., 1996), donde se seleccionan participantes que ejemplifiquen características de interés para el estudio, en este caso, docentes que trabajen hace más de tres años en aula, y que se desempeñen actualmente en colegios que cuenten con Programa de Integración Escolar de la comuna de Peñaflor.

3.3.- UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis corresponderá al corpus extraído a partir de seis entrevistas semiestructuradas a profesores pertenecientes a la Región Metropolitana, que se desempeñen profesionalmente en colegios de la comuna de Peñaflor. Los temas abordados en cada una de las entrevistas están referidos a las representaciones sociales que los docentes poseen respecto del concepto de diversidad escolar, fundamentalmente de sus alumnos con necesidades educativas especiales y a las prácticas pedagógicas en relación con el abordaje hacia la diversidad en el aula.

El estudio se llevará a cabo con docentes que se desempeñan laboralmente en escuelas básicas que cuentan con Programa de Integración Escolar, además de subvención escolar preferencial, ya que nos permitirá acceder con mayor facilidad a la temática de la investigación.

Asimismo, se indicarán las características relevantes para esta investigación del perfil de cada entrevistado, conociendo antecedentes de formación profesional, años de experiencia del docente y sus experiencias con la discapacidad.

3.4.-CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

En cuanto al criterio de selección de los participantes, como se señaló anteriormente, se consideraron a aquellos docentes que ejemplificarán características de interés para el estudio, en este caso, profesores de escuelas de Peñaflores que estas cuentan con Programa de Integración Escolar a partir del Decreto 170, lo que implica la atención al alumnado a través de una nueva política de atención a la diversidad, lo que supone un cambio en la cultura institucional.

Los criterios de inclusión para los docentes serán en primer lugar Personas que posean el título de profesores, que ejerzan docencia con un mínimo de 3 años, y que trabajen en el aula común con alumnos que presenten necesidades educativas especiales ya sean de carácter transitorio o permanente, integrados en el Programa de Integración de sus establecimientos.

3.5.- RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Para responder a los objetivos de esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas utilizando un cuestionario que fue desarrollado para el presente estudio. El instrumento contaba con 16 preguntas en las cuales se abordaban en una fase introductoria la trayectoria académica del docente y sus experiencias previas relacionadas con la inclusión. Luego preguntas relacionadas con las representaciones sociales que los docentes poseen acerca de sus alumnos con necesidades educativas especiales, posteriormente interrogantes relacionadas con la práctica pedagógica con alumnos con necesidades educativas especiales y para finalizar las propuestas de mejoras en relación a esta temática.

Para nuestra investigación los datos obtenidos en las entrevistas son fundamentales puesto que aportarán a develar las representaciones sociales de los docentes. Para ello intentamos centrarnos en las labores diarias de los sujetos mediante una pauta de preguntas flexibles, en el caso de que el entrevistado no aporte todo lo necesario para la investigación, esto nos permitió retomar aquellas preguntas que pueden ser trascendentes para la investigación.

3.6.-ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

La técnica que se utilizará es la de análisis textual de contenido, ya que centra su interés en la estructura y las representaciones que dan sentido a un relato, siendo utilizada para indagar en los discursos de los individuos por medio de la codificación, que es el proceso mediante el cual los elementos relevantes del contenido de un material textual son transformados a unidades que permiten su descripción y análisis. De esta forma, lo importante del mensaje se transforma en algo susceptible de describir y analizar (Flick, 2004).

El Análisis de Contenido supone que todo contenido de un texto o una imagen puede ser interpretados de una forma manifiesta (lo que el autor dice) o de una forma implícita (lo que dice sin pretenderlo) y en relación a su sentido. Según Moraima (2008), “el resultado del análisis de contenido se estructura en una doble articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo” (Moraima, M, 2008. p.132).

El proceso de análisis de la presente investigación se realizará mediante dos etapas. La primera, consistirá en desarrollar categorías de análisis temáticas por medio de la categorización de los códigos de las entrevistas, el que considerará la presencia de términos o conceptos, pero con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Podemos señalar, que la codificación se basa en los objetivos específicos antes mencionados los que resultan ser orientadores para la codificación inicial.

En una segunda etapa, se desarrollará un análisis de contenido semántico, el que definirá relaciones significativas entre las categorías temáticas y los códigos construidos durante la primera instancia de análisis.

3.7.- CRITERIOS DE VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar credibilidad a la investigación, se utilizará la triangulación de las distintas fuentes utilizadas. El concepto de triangulación es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa considerando el criterio de rigurosidad y credibilidad. Consiste en “escuchar todas las “voces” del grupo bajo estudio, acudir a varias fuentes de datos y registrar todas las dimensiones de los eventos y experiencias” (H. Sampieri, Fernández Collado, & Baptista, 2006, p. 666), lo que permitiría lograr la saturación teórica o saturación de categorías, lo que implicaría que los datos se convertirían en algo redundante, donde no obtendremos más información nueva, encontrándonos dando entendimiento del fenómeno que estudiamos y alcanzando el objetivo de nuestra investigación.

La información obtenida a través de las técnicas y procedimientos anteriormente señalados, serán analizados en función de nuestro tema de investigación “Representaciones Sociales de los docentes referente a sus alumnos con necesidades educativas especiales”, estableciendo categorías para su posterior análisis.

3.7.1 Triangulación teórica.

Luego de Sistematizar la información recopilada en el grupo focal se analizará en profundidad, basándonos en los fundamentos teóricos de las representaciones sociales de Serge Moscovici.

3.7.2 Triangulación vía sujetos.

Como se seleccionó un grupo heterogéneo de profesores, con sus discursos y significados conformarán las representaciones sociales en torno a sus alumnos con necesidades educativas especiales, se establecerán puntos convergentes y divergentes del tema tratado.

3.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

En primera instancia, se les informará a todos los participantes, en este caso docentes, acerca de los objetivos del estudio, sus implicancias y la utilización de los resultados, invitándolos a participar voluntariamente del mismo. Los participantes manifestarán explícitamente su consentimiento a participar mediante un formulario diseñado para tales efectos.

Con la finalidad de resguardar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, para todos los efectos de difusión y comunicación de los resultados, se utilizarán nombres ficticios (como por ejemplo entrevistado 1, entrevistado 2, así sucesivamente) tanto para las personas como para la escuela.

Los datos obtenidos mediante los procesos de entrevistas serán utilizados directamente con fines de investigación, siendo las entrevistas en concreto (video en formato Mov o Mp4) eliminadas luego de la presentación de este trabajo.

A modo de proteger la identidad de los participantes, las entrevistas se desarrollaron mediante el programa ZOOM, solicitándole a cada entrevistado apagar su cámara al momento de realizar esta.

Además, se deja constancia que de las opiniones vertidas en las entrevistas son de responsabilidad de quien las emite, sin manifestar el sentir de el autor de este trabajo.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES ENTREGADOS EN LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS REFERENTES A SUS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

4.1. DESARROLLO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Las ideas, las creencias, mitos, emociones, actitudes y opiniones personales y colectivas en torno a los alumnos con necesidades educativas especiales, emergidas en el discurso de la comunidad de docentes, se podrían estructurar o agrupar en torno a tres categorías: Práctica Docente, inclusión escolar y el alumno integrado.

Estas categorías podrían dar cuenta de los diversos aspectos obtenidos en sus discursos, que al ser articulados permiten aproximarnos a la representación que es construida y reconstruida en los docentes, mediante las distintas relaciones que se dan en los diversos espacios escolares.

Cuadro: síntesis de categorías.

Categorías	Subcategorías	Descripción
Inclusión Escolar	a) Condiciones para la inclusión escolar	Elementos necesarios, condiciones, para llevar a cabo la integración educativa.
	b) Concepto acerca de inclusión escolar.	Definiciones, creencias, mitos, expectativas asignadas a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.
	c) Estado de la integración escolar en la comunidad educativa	Tensiones y facilitadores (elementos positivos y negativos) derivados de la implementación de las actuales normativas de inclusión.
El Alumno Integrado	a) concepto del alumno con discapacidad (necesidades educativas especiales)	Definiciones, imágenes, atributos y características asociadas a los alumnos con PIE.
	b) Expectativas en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales.	Percepciones y opiniones acerca del futuro y las metas y nivel de escolaridad considerados como factibles de ser alcanzados por los alumnos con PIE.
	c) Actitud hacia el alumno con necesidades especiales.	Opiniones, comentarios y /o comportamientos que señalen aceptación o rechazo frente a los alumnos con necesidades especiales.
Práctica docente en la integración escolar	a) Contexto que engloba a la práctica docente	Característica del contexto, socioculturales, de las familias y del sistema educativo en donde se enmarca su quehacer docente.
	b) El Docente dentro de la inclusión escolar.	Elementos asociados al rol docente y de las actividades que involucra la integración de alumnos, apoyos externos, elementos de normativa.
	c) Emociones de los docentes hacia sus alumnos con discapacidad.	Sentimientos, ideas, mitos que engloban su practica en relación a los alumnos con Necesidades especiales.

4.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO SEMÁNTICO.

4.2.1 Categoría inclusión escolar.

Los docentes entrevistados conciben la inclusión escolar como una ruta que permite a un estudiante que presenta necesidades educativas especiales, insertarse en la sala de clases de una escuela regular para desarrollarse socialmente con sus pares y así, desarrollar también las actividades que les son comunes, pero con diferencias en cuanto al acceso y cobertura del curriculum educativo, haciendo de esta forma valer su derecho a la educación.

“Me parece positiva, ya que, al ser un aula inclusiva, permite el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes, en un ambiente de respeto y solidaridad. Todos comparten aunque aprenden diferente, de diferente forma... todos juntos, pero las formas de hacer llegar los contenidos y de aprender son distintas” (Entrevistado 2).

“Me parece que la educación inclusiva permite que todos accedan al aprendizaje con las mismas oportunidades, Permite que todos aprendan de forma colaborativa” (Entrevistado 1).

“me produce emoción, alegría siento que con estas nuevas normas se les está entregando un derecho, educación para todos. Un derecho que ellos antes no tenían, terminar sus estudios, poder acceder a la escuela que ellos quieran como cualquiera de nosotros...” (entrevistado 4”)

Referente a las expectativas que los profesores generan en relación a la inclusión escolar pareciesen apuntar hacia dos direcciones. Por una parte, los docentes esperan que sus alumnos se desarrollan de forma social, personal y emocional posibilitando su adaptación en inclusión en su grupo social. Por otra parte, vemos emerger la idea que a través de la inclusión social y al desarrollo personal estos alumnos obtengan avances en su desarrollo pedagógico.

“Como docente muy satisfecha, ya que los niños y niñas van logrando desarrollar habilidades y capacidades, sus pares los aceptan y ayudan” (entrevistado 5).

“uno como docente se enfrenta al niño de una forma más humana, comprendiendo que no es solo entregar el contenido si no, desarrollarlo de forma personal y que aprendan lo que puedan” (entrevistado 3).

“Además ver a los niños trabajando todos en conjunto, les muestra como “tú puedes” entonces eso les ayuda a aumentar su autoestima y esto también repercute en los aprendizajes”. (entrevistado 1).

Mediante los datos recopilados en las entrevistas se puede señalar que el discurso de los profesores se orienta en observar la inclusión escolar como una labor colectiva, la que debiera idealmente abarcar a todos los representantes de una comunidad educativa: docentes, asistentes de la educación, pares, familia y al propio alumno. Pero simultáneamente, es observado por los docentes como una “labor extra” dado que la implementación de la integración educativa de un alumno solicita al profesor orientar nuevamente su trabajo referente a las necesidades generales del curso, como en las particularidades del alumno del programa de integración escolar.

Si bien la mayoría de los docentes declara asumir la integración escolar como un nuevo desafío o reto para la labor docente, es un concepto que presenta tensiones para ellos, y la sobrecarga de trabajo es una de sus principales preocupaciones.

“lo que señalan todos los docentes, los tiempos, requiere más tiempo, y uno es profesor cuenta con horas de trabajo, que muchas veces no alcanzan ... menos con 45 alumnos, imagínate pensar en los cuarenta y cinco niños requiere tiempo, si bien se ha avanzado en eso falta mucho aún. en mi práctica también veo que hay mucha exigencia inútil, burocracia, papel que no ayuda mucho. hay que invertir más en la práctica, en la docencia en sí, no en encuestas, papeles, llenar la ficha de no se qué. invertir en materiales, en capacitaciones, en cursos, en eso” (entrevistado 3).

“no recibo mucho apoyo en cuanto al PIE por ejemplo porque las horas contemplan solo lenguaje, matemáticas, historia y ciencias. Entonces para conversar con la psicóloga, u otro profesional tengo que esperar, o quedarme después del trabajo, tiempo extra que uno dedica y a veces parece que nadie lo valora... aunque no quiero que se mal entienda, no es que yo quiera que lo valoren, lo hago con gusto, pero es trabajo extra. deberíamos tener tiempo para esto” (entrevistado 4).

“Tener más tiempo para crear más material creativo, el tiempo con el que contamos actualmente para nuestros 45 alumnos no es suficiente” (entrevistado 5)

Mi práctica con estos alumnos es, la que se debería tener con cualquier alumno de la escuela, pero que no se tiene. por ejemplo, con los niños con necesidades educativas, trabaja un equipo multidisciplinario, tengo que entregar más horas para hacer material, realizamos adecuaciones, conocemos sus estilos de aprendizaje. Intentamos evaluar como dice el decreto 67, evaluando procesos no el resultado, eso es positivo para mí porque es un equipo que trabaja en conjunto en beneficio de los niños que necesitan adecuar su currículo, en cambio, yo creo que tensiones es el tema del papeleo, que pucha que ocupa tiempo. (entrevistado 6).

Si bien en los docentes asocian al alumnado con necesidades educativas especiales una mayor carga de trabajo, las opiniones vertidas por ellos nos señalan que esto coexiste con una valoración positiva en torno a la integración en el aula, principalmente asociada a beneficios que pudiesen tener los estudiantes a con dificultades tanto en su desarrollo pedagógico, en el ámbito emocional y en la integración social.

Referente al desarrollo pedagógico de los estudiantes se observa que la mayoría de los profesores opinan que los recursos y apoyos de los asistentes de la educación especialistas, que se proporcionan a partir del Programa de Integración Escolar (PIE) o Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), han sido una contribución para generar avances en el proceso de desarrollo de aprendizajes en los alumnos:

“Mucha ayuda, y la ayuda siempre se agradece. Es un aprendizaje continuo ellos aprenden de nosotros y nosotros de ellos. al principio por desconocimiento uno se pasa rollos, uno cree que el tío del PIE viene a revisar tú clase a ponerle nota, al final, son puras creencias de uno. Vienen a apoyar a los niños, incluso en disciplina, y a los niños también les gusta ver más preocupación” (entrevistado 6)

“Es excelente la ayuda y el aporte que entrega cada uno de los profesionales, ya que va más allá del aprendizaje de habilidades, contenidos, es un proceso que ayuda a un desarrollo integral del niño/a” (entrevistado 5)

“sí, es un aporte por lo que decía antes, un niño pasa gran parte de su día, de su semana en la escuela. Entonces que los especialistas lo vean en ese contexto es bueno, porque lo ven desempeñándose como estudiante, con sus amigos, con los adultos. Además, pueden intervenir cuando hay problemas no solo en el niño que lo presenta, si no en su contexto. Además, el tener especialistas en los colegios igual te alivia un poco la carga, yo derivó niños al psicólogo, al psicopedagogo; no tengo que hacerme cargo de temas en los que no soy experto, si bien tengo la voluntad por ejemplo para acercarme a niños con dificultades emocionales, me hace falta el conocimiento” (entrevistado 4).

No obstante, a lo anteriormente señalado se reconoce también que estos avances en cuanto a sus aprendizajes suelen ser discretos y se alejan de los objetivos curriculares que se plantean para el nivel de escolaridad en el que se encuentra el alumno.

“Lo positivo es vivenciar sus avances, aunque no sean muchos, valorando la gratificación que esto conlleva, tanto para ellos como para quienes los atendemos. (entrevistado 2)”.

“Lograran aprendizajes significativos, quizás no logren aprenderlo todo, pero si lo básico para poder enfrentar la vida. sumar, restar, leer y esto influirá en su desarrollo social y laboral” (entrevistado 5)

En cuanto al aspecto de inclusión social, la mayoría de los profesores señalan que la integración del alumnado con necesidades educativas especiales les ha permitido desmitificar las creencias que tenían en relación a sus alumnos con dificultades de aprendizaje antes de trabajar con ellos, junto con eso el desempeñarse laboralmente con estos alumnos les ha permitido revertir actos discriminatorios y de marginación que pudiesen haber manifestado al interior de la comunidad educativa y en la sociedad en general.

“Pensaba que los niños y niñas con NEE debían asistir a escuelas “especiales”, en donde se relacionaran entre pares con similares necesidades o requerimientos, lo cual ha cambiado enormemente a través de la práctica, ya que trabajo con una diversidad considerable de estudiantes, atendidos según sus necesidades por especialistas dentro del aula”. (entrevistado 2).

“Al inicio cuando recién se inició estaba en pañales el tema, me preocupé mucho, como iba a enseñar a niños y niñas, si en la Universidad no me habían preparado, luego que nos iban a bajar los logros a nivel institucional, que había que promover a todos, empecé hacer cursos para lograr entender. Bueno mi concepto cambio totalmente y también la metodología para enseñar, pienso que es un gran paso para llegar a la equidad de educación en el establecimiento. (entrevistado 5)”.

“Que estos estudiantes necesitaban un apoyo especial y dirigido de la profesora de educación diferencial, pero fuera del aula. Si ha cambiado, debido a que las intervenciones de los especialistas hoy en día son dentro del aula común. (entrevistado 1)”

“Antes, si cuando era escolar, la verdad me daba cierto temor, había una persona con enfermedad psiquiátrica que se ponía en el paradero cerca de mi colegio y gritaba, eso me daba cierto temor. Además, también siento que las diferencias me generaban cierta timidez, pero cuando ya los conoces y compartes con ellos te das cuenta de que son ideas de uno, que no son personas resentidas sociales o que necesitan nuestra compasión, como a veces uno piensa... te das cuenta de que son personas normales; aunque suene raro decirlo. (entrevistado número 4)”.

En el discurso de los docentes podemos apreciar también opiniones referentes al costo o aspectos negativos a los que el proceso de integración escolar conlleva. Por una parte, se cree que la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales es un gran trabajo para el docente y los equipos de aula, siendo un factor de sobrecarga y agotamiento para este, pero, por otra parte, se observa que los profesores señalan la integración social del alumnado como una instancia positiva, de poder convivir con las diferencias, una instancia de desafío profesional, de poner en prácticas sus conocimientos y de seguir perfeccionándose día a día.

4.2.1.1 Condiciones necesarias para la Inclusión Escolar

En sus discursos los docentes consideran que para lograr una inclusión escolar adecuada deben estar presentes una serie de condiciones, como por ejemplo observar la inclusión como una tarea colectiva, es decir, que no sólo involucre a algunos actores de la escuela si no que a todos, niños, docentes, asistentes de la educación, entregando un rol fundamental a la participación al apoderado, de esta forma podría generarse un ambiente integrador, acogedor, empático, en el que se respete y valore la diversidad.

“Las tensiones aparecen cuando no hay respuesta, ni participación por parte del hogar, lo cual dificulta y retrasa el proceso de enseñanza aprendizaje”. (entrevistado 2).

“Cómo te decía es un aporte, para los niños, para los apoderados porque esto de ver que sus niños pueden más que las expectativas que tenían ellos a lo mejor, es súper bueno. Los motiva a que sus hijos puedan aprender y ser más y eso es genial, cuando hay apoderados comprometidos a los niños se les hace más fácil” (entrevistado).

“A veces los apoderados generan tensiones innecesarias, ha habido conflictos por ejemplo donde los niños resuelven el problema y luego me llega una nota vía agenda del papá o la mamá reclamando algo... eso pienso, los adultos tienen más prejuicios en relación a los niños con discapacidad, cuando los niños se ríen, se burlan, es porque los adultos llevan esos prejuicios a los niños. Inconscientemente claro... bueno supongo. Sería más fácil, si todos, si la sociedad respetará” (entrevistado 4).

“Primero mucha empatía, me coloco en el lugar de las /los estudiantes, luego una buena comunicación, con los apoderados para hablar y exigir trabajar en la misma línea” (entrevistado 5).

Por otra parte, los profesores consideran que para realizar su trabajo en el aula de forma más efectiva se deben reunir una serie de características relacionadas, por ejemplo: con reducir los cursos, incrementar el apoyo de Programa de Integración Escolar, contar con el apoyo directo de un asistente en todos los niveles y acceder a perfeccionamiento docente con frecuencia.

“He aprendido que debemos perfeccionarnos para poder responder a toda la diversidad de aprendizajes presentes en nuestras aulas. He aprendido a flexibilizar el currículo nacional durante el proceso de aprendizaje y por supuesto en el proceso de evaluación. He aprendido que el trabajo colaborativo eficaz genera resultados” (entrevistado 1).

“Principalmente que una mayor cantidad de alumnos puedan incorporarse al Proyecto de integración, para que ningún niño quede sin la atención que requiera según su diagnóstico, y no sea

una cifra acotada como la que impone la normativa vigente. Así también se tendrían que contratar mayor cantidad de profesionales especialistas para abordar estas necesidades” (entrevistado 2).

“mi opinión es que la normativa es buena, pero faltan recursos, o sea el PIE, atiende a 5, 7 niños por curso, no es para todos. y si un niño no tiene cupo que hacemos? Debería ser para todos, debería prestar más apoyo a todos los niños, tener horas para todos los que requieran de apoyo. En general, ahora que la manejamos mejor, asumo que es positiva, pero en su momento, todos conversábamos con los docentes, “es más pega”, “están locos como vamos a hacer esto”, pero analizándolo hoy es una buena iniciativa, contar con apoyos” (entrevistado 3)

“Los niños pasan en el colegio una gran parte del día, así que brindarles apoyo en ese entorno es bueno y debería masificarse. Otro problema es el tema de las adecuaciones y evaluaciones diferenciadas, son súper buenas, pero no son para todas las asignaturas, a mi parecer debería ser transversal. más apoyos tanto para los niños como para nosotros.” (entrevistado 4)

4.2.1.2 Concepto Referente a la Inclusión escolar.

El concepto de integración escolar ha sido definido por los docentes desde diversas perspectivas, algunos utilizando un modelo médico rehabilitador, hablando desde la discapacidad de ese niño y por otro lado algunos profesores también emplean características de los modelos psicosociales al definir la integración escolar.

“En el ámbito educacional se refiere a aquellos estudiantes que requieren de alguna adecuación para poder desarrollar su proceso educativo en las mismas condiciones que sus pares, frente a algunas dificultades que pueda manifestar.” (entrevistado 1).

“Son atenciones específicas que requieren algunos niños a lo largo de su escolarización, en el ámbito físico, cognitivo, sensorial o de conducta. Niños que requieren mas apoyo, que aprenden más lento, pero aprenden”. (entrevistado 2)

“bueno por un lado podría definir el concepto como niños que requieren más apoyo que otros niños para realizar las actividades escolares. Niños que les cuesta más, que pueden aprender sin duda, pero con mas apoyos, en colegios normales como todos los niños.” (docente 3).

“tengo la idea que son personas que presentan una condición especial, y esta condición origina necesidades educativas, por ejemplo, trastorno del lenguaje, ceguera, autismo. Son niños que requiere apoyos, apoyos específicos para poder llegar a los aprendizajes, algunas más modificaciones otros menos”. (docente 4)

“Cuando recién se inició este concepto me imagine que iba a estar destinado a los no videntes, sordos y con cierta discapacidad mental, pero ahora tengo claro a lo que apunta, Apunta a los niños que presentan alguna deficiencia y requieren de apoyo para ir al colegio” (entrevistado 5).

“La integración es un gran desafío para mí, porque también no recibimos mucha formación para aquello... una o dos clases en la universidad, entonces frente a eso, uno se lo plantea como un desafío. Pero cuando ya entras a trabajar te das cuenta de que es distinto, que los niños pueden integrarse a un grupo curso, más con la creación del programa de integración escolar que aporta bastante” (entrevistado 6).

Si bien las definiciones referentes a integración escolar surgen entre el modelo médico y biopsicosocial, llama la atención que cuando los profesores se refieren al contexto del alumnado y a la integración social del estudiante con necesidades educativas especiales el docente lo define desde un enfoque bio-psicosocial.

“Me produce alegría promover la empatía, tolerancia, respeto, solidaridad entre mis alumnos, alejándolos de estereotipos y aceptando la diversidad. Trabajando todos juntos apoyándose en cuanto a las debilidades y desarrollando juntos su fortaleza” (entrevistado 2)

“siento que con estas nuevas normas se les está entregando un derecho, educación para todos. Un derecho que ellos antes no tenían, terminar sus estudios, poder acceder a la escuela que ellos quieran como cualquiera de nosotros... antes eran segregados en escuelas especiales, o a veces no llegaban a las escuelas, se quedaban en sus casas, sin estudiar ni aprender porque las familias no los creían capaces, pero ahora con esto de la inclusión pueden compartir como todos en sociedad” (entrevistado 4).

“yo si creo que los niños con discapacidad con los que trabajo pueden tener un futuro, integrarse, desarrollarse como personas, tener una familia, un trabajo, ser independientes, ser felices” (entrevistado 5)

4.2.1.3 Estado de la integración escolar actual.

Se puede apreciar que para los docentes existe la percepción de que la integración escolar enfrenta una serie de tensiones y obstáculos, puesto que a nivel escolar no se cuenta con las condiciones necesarias para llevar a cabo este proceso de forma óptima.

Existe un consenso referente a los principales obstáculos que se presentan al interior de la sala de clases, estos se vinculan con la escasa posibilidad de entregar a los alumnos del Programa de Integración Escolar atención personalizada, considerando que ellos trabajan con cursos que tienen alrededor de cuarenta alumnos por sala, sin mayores apoyos de recursos humanos y tampoco herramientas pedagógicas actualizadas, puesto que la mayoría de los docentes no cuentan con cursos de perfeccionamiento para trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales.

“Creo que la reforma, y específicamente el decreto 87, no responde a todas las necesidades reales que los estudiantes tienen, es decir, permite reconocer legalmente y con diagnostico solo a 7 estudiantes, sin embargo en la realidad de nuestras aulas muchas veces existen más estudiantes con NEE” (entrevistado).

“La cantidad de alumnos que se atienden de acuerdo a la reforma, no da cobertura a las reales necesidades como escuela, ya que se debe priorizar muchas veces los diagnósticos más severos, dejando niños sin atención por parte del equipo PIE” (entrevistado 2).

“mi opinión es que la normativa es buena, pero faltan recursos, o sea el PIE, atiende a 5, 7 niños por curso, no es para todos. y si un niño no tiene cupo que hacemos? Debería ser para todos, debería prestar más apoyo a todos los niños, tener horas para todos los que requieran de apoyo”. (entrevistado 3).

“apoyo en cuanto al pie por ejemplo porque las horas contemplan solo lenguaje, matemáticas, historia y ciencias. entonces para conversar con la psicóloga, u otro profesional tengo que esperar,

o quedarme después del trabajo, tiempo extra que uno dedica y a veces parece que nadie lo valora... aunque no quiero que se mal entienda, no es que yo quiera que lo valoren, lo hago con gusto, pero es trabajo extra. deberíamos tener tiempo para esto. tampoco hemos tenido capacitaciones referentes a la práctica, muchas de decretos, leyes... pero de que hacer cuando un niño esta en crisis? algo más práctico, nada. (entrevistado 4)

“Los desafíos son que todos los docentes estemos de acuerdo con esta reforma y entiendan que es por el bien de los niños y niñas, además que, al pasar los años, me parece que hay más casos y el ideal es lograr que todos tengan apoyo del PIE, no solamente 5 por curso”. (entrevistado 5).

“Yo creo que, más apoyo, más apoyo de profesionales, más conocimientos, tener un aula integrada. para todos, mejorando la calidad, los accesos a la educación. que los niños que tienen menos no estén en condiciones distintas. Equidad es la palabra.” (entrevistado 6).

En relación a los profesionales de apoyo de Programa de Integración Escolar, los docentes en su totalidad consideran que son un apoyo para ellos, que si bien al principio tuvieron una actitud rehacia hacia el apoyo de los profesionales, con el paso del tiempo se ha podido develar que si el trabajo es coordinado y articulado correctamente pueden obtenerse mayores avances.

“Si, totalmente. Se ha dado un trabajo colaborativo súper bueno, potente. Nosotros aprendemos de ellos y ellos de nosotros... trabajamos juntos, Si bien al principio éramos bastante negativos hacia el apoyo PIE, nos dimos cuenta de que son áreas súper distintas.” (entrevistado 1).

“sí, es un aporte por lo que decía antes, un niño pasa gran parte de su día, de su semana en la escuela. Entonces que los especialistas lo vean en ese contexto es bueno, porque lo ven desempeñándose como estudiante, con sus amigos, con los adultos. Además, pueden intervenir cuando hay problemas no solo en el niño que lo presenta, si no en su contexto. Además, el tener especialistas en los colegios igual te aliviana un poco la carga, yo derivo niños al psicólogo, al psicopedagogo; no tengo que hacerme cargo de temas en los que no soy experto, si bien tengo la voluntad por ejemplo para acercarme a niños con dificultades emocionales, me hace falta el conocimiento.” (entrevistado 4).

“sí, lejos, es un gran aporte y no sólo del programa de integración escolar. si no que incluir apoyos es bueno... uno como profesor tiene la buena voluntad, pero no es psicólogo, fonoaudiólogo, asistente social. por eso, es bueno que cada uno pueda ver su área dentro del colegio. “pastelero a tus pasteles”. (entrevistado 3).

En cuanto al estado actual de la inclusión escolar, la mayoría de los docentes señalo que al principio todos tenían cierta resistencia a desarrollar un trabajo con un grupo de profesionales principalmente por desconocer como este trabajo podría resulta, pero con el paso del tiempo, han podido observar que al articular el trabajo según lo señalado en la normativa este funciona a favor de los alumnos con Necesidades educativas especiales.

4.2.2 El “alumno integrado”

4.2.2.1 Concepto del alumno participe del Programa de Integración Escolar.

En el discurso de los docentes aparece un nuevo concepto llamado el “alumno integrado” para denominar al nombrar a los estudiantes que participan en el Programa de Integración Escolar.

El “alumno integrado” es observado por los docentes como un alumno diferente, un estudiante con ciertas características, que se ubica en una situación de desventaja o de menoscabo en relación a sus compañeros de curso.

“soy una mediadora en el proceso de aprendizaje, permito que mis estudiantes integrados construyan sus saberes a partir de las herramientas cognitivas que les ayudo a encontrar.” (entrevistado 1).

“Para calificar a los alumnos integrados existe un trabajo colaborativo entre docentes y profesionales especialistas”. (entrevistado 2).

“a los niños integrados se les adecúa el currículum, es decir pueden estar en tercero básico y no saber sumar.” (entrevistado 3)

“Mi práctica con los alumnos integrados es, la que se debería tener con cualquier alumno de la escuela, pero que no se tiene” ... (entrevistado 6)

Los docentes señalan que los alumnos del Programa de Integración poseen características positivas como, por ejemplo: esforzarse por aprender, alumnos respetuosos, la receptividad en el ámbito afectivo y en lo pedagógico.

“Entonces me doy cuenta de que los alumnos pueden aprender como todos, además que los alumnos del programa son esforzados, algunos medios sobreprotegidos, pero todos avanzan.” (entrevistado 1).

“yo siento que comprenden que uno intenta ayudarles a ser mejores personas y lo reciben bien, con respeto, con cariño.” (entrevistado 3)

No obstante, lo anterior, los profesores también identifican en estos estudiantes algunas características negativas como: desmotivación, baja tolerancia a la frustración, hiperactividad entre otras características.

Las tensiones se provocan cuando se debe manejar eventos disruptivos relacionados con el control de frustración de algunos estudiantes integrados. (entrevistado 2)

“A veces hay niños con Déficit atencional hiperactivos que yo no manejo conductualmente, le pido ayuda a la psicóloga, Y así voy resolviendo” (entrevistado 6)

4.2.2.2 Expectativas en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En cuanto a las expectativas que los docentes tienen referente a sus “alumnos integrados” y sus logros académicos, estos parecen tener bajas expectativas referente a los logros académicos que pueden alcanzar estos estudiantes puesto que creen posible y/o deseable que estos sólo lleguen a completar su educación básica (octavo año básico).

De esta forma, las expectativas más restrictivas se producen alrededor de los estudiantes que tienen un mayor retraso académico en relación a su grupo curso y, además, presentan dificultad mayor para adecuarse conductualmente al contexto escolar.

Así, se generan expectativas más altas referentes a los estudiantes que poseen menores dificultades en los ambientes anteriormente señalados, incluso algunos profesores esperan que estos últimos puedan acceder a la Enseñanza Media o Técnico Profesional.

Referente a las expectativas también se observa en los docentes un clima de incertidumbre y preocupación al preguntarles sobre el futuro del alumnado, la mayoría de los profesores considera que el Programa de Integración Escolar es una buena iniciativa, pero que carece de continuidad en la educación superior o técnica profesional.

“En cuanto al desarrollo laboral la carencia de especialidades atractivas frente al mercado hace que nuestros estudiantes, de escuelas municipales, busquen alternativas en establecimientos subvencionados, migrando hacia colegios técnicos con PIE o algunos solo saliendo de octavo básico.” (entrevistado 1).

“Si logramos formar jóvenes integrales de acuerdo a la reforma, debiesen egresar de la enseñanza básica con las habilidades y competencias necesarias para enfrentarse a la sociedad; comunicándose respetuosamente con sus pares, teniendo un pensamiento crítico, teniendo iniciativa, etc. Aunque no podemos desconocer la enorme brecha que existe entre la educación pública y privada, comenzando por la infraestructura, y las carreras poco atractivas que se les ofrece a los estudiantes para continuar sus estudios.” (entrevistado 2).

“Cómo te decía es un aporte, para los niños, para los apoderados porque esto de ver que sus niños pueden más que las expectativas que tenían ellos a lo mejor, es súper bueno. Los motiva a que sus hijos puedan aprender y ser más y eso es genial, cuando hay apoderados comprometidos a los niños se les hace más fácil. Que le falta, es que más que le falta a la normativa, yo siento que es algo global.

los graduamos de octavo, de ahí al liceo, buscamos un liceo con PIE también, pero y que viene después. eso siempre lo conversamos con los colegas, qué viene después, ser empaquetador en el súper, cuidar autos. cuando tú sabes que los alumnos pueden más que eso, ese es el punto. falta crear opciones de trabajo, la universidad no esta adecuada para personas con discapacidad, si bien hay talleres, estos son costosos, bueno actualmente la universidad es carísima para todos imaginate para ellos. Eso falta. más inclusión a nivel real, de vida cotidiana” (entrevistado 3).

“Es complejo plantearlo así, porque la vida no te facilita las cosas, en general la sociedad esta más abierta a los cambios, pero mas egoísta y poco empática. Entonces en el colegio están como en una burbuja, es un entorno ideal entre comillas, pero cuando salgan de aquí, en el liceo, o en lo que estudien mas adelante, si estudian porque muchos no pueden, no les da, no recibirán estos apoyos... eso muestra que a la sociedad le falta desarrollar esos aspectos, pensar en el otro, ponerse en los zapatos del otro, ser solidario” (entrevistado 4)

“o sea yo siempre me pregunto que hace un niño cuando egresa de educación especial? Falta llevar lo que hoy se realiza a gran escala, a la universidad, a institutos, a centros de formación técnica” (entrevistado 6)

4.2.2.3. Actitud hacia el alumno con necesidades educativas especiales.

En general los profesores nos dan cuenta a través de sus relatos de una actitud de aceptación y acogida hacia los “alumnos integrados”.

En cuanto al grado de aceptación de los docentes pareciese estar vinculado al nivel de problemas que presenten los alumnos del Programa de Integración, los profesores toleran con mayor facilidad a alumnos que no presentan mayores diferencias referente a sus pares en término de conducta.

La situación contraria ocurre con aquellos estudiantes que presentan problemas conductuales en la sala de clases, en torno estos “casos complejos” se evidencia en el relato de los maestros un rechazo evidente, justificándose en mi primer lugar con que la incorporación de alumnos con estas características podría afectar al resto del curso y además con que no se presentan las herramientas para trabajar precisamente con ellos.

En cuanto a la actitud que tendrían los compañeros de curso hacia el “alumno integrado”, los profesores generalmente perciben conductas de aceptación y apoyo.

“También existen tensiones cuando los alumnos integrados presentan dificultades referentes a disciplina, eso no ayuda mucho, primero porque te impide entregar adecuadamente los conocimientos y segundo, porque en múltiples ocasiones el alumno del PIE molesta tiene problemas conductuales también y todo el curso lo sigue” (entrevistado 2).

“Con los alumnos con discapacidad, depende., es que en general yo primero evalúo como es el alumno, si tienes un alumno tranquilo, que nunca se porta mal y un día pasa algo, es obvio que ahí hay otra situación que conversar, en cambio. si es una alumna entre comillas “pelusón”, que molesta

y molesta, en ese caso sancionó porque he hablado mil veces con el. lo mismo con los niños con trastornos, analizó y después sancionó o hablo con el apoderado.” (entrevistado 3)

“En general los alumnos del PIE se portan bien, como les cuesta un poco más tienden a estar mas atentos, a veces hay uno que otro más desordenado, porque como le cuesta se distrae... si intento aplicar el reglamento, manual porque lo hemos revisado mil veces y para algo esta... de todas formas, es complejo, el tema disciplinario, dependiendo del problema que tenga el niño. años atrás tuve un alumno con autismo, la verdad que hicimos todos los esfuerzos, pero no pudimos más... volaban sillas, mesas... se le redujo la jornada... pero, no dio resultado... era complejo trabajar con el” (entrevistado 5)

4.2.3. Rol y práctica docente en la integración escolar

4.2.3.1 El docente dentro de la integración escolar

Respecto al docente dentro de la integración escolar, emana de su discurso que el profesor relaciona su trabajo con los “alumnos integrados”, en torno a dos aspectos: la integración social y la integración pedagógico - curricular.

Referente a la integración social el docente debe encargarse de acoger, proteger, estimular y reforzar los logros que va obteniendo el “alumno integrado”, sintiéndose en su mayoría como un facilitador de integración escolar del alumnado.

“Si, me siento un agente facilitador, pues soy una mediadora en el proceso de aprendizaje, permito que mis estudiantes integrados construyan sus saberes a partir de las herramientas cognitivas que les ayudo a encontrar.” (entrevistado 1).

“Sí, me siento un agente facilitador, ya que dirijo el proceso de aprendizaje, entregando las herramientas necesarias para que mis estudiantes construyan el suyo” (entrevistado 2).

“me siento como un agente facilitador, sí. intento serlo, mejor dicho, no tengo mucho conocimiento. pero si no lo hago yo, quién más. yo soy el docente, soy como el capitán del barco en la sala entonces quién más pone las reglas, o conversa con los alumnos. además, los alumnos me escuchan, yo siento que comprenden que uno intenta ayudarles a ser mejores personas y lo reciben bien, con respeto, con cariño. Intento siempre conversar con ellos antes que cualquier cosa, si hay que sancionar bueno hay entra el reglamento de convivencia que tanto se habla en los colegios, pero antes intento conversar” (entrevistado 3)

La mayoría señala trabajar con los “alumnos integrados” en base a adecuaciones curriculares, siendo posible encontrar diferencias en las formas concretas en que estas son implementadas en la sala, algunos docentes emplean por ejemplo la misma actividad para todos con diversos objetivos y otros, dividen a los alumnos cuando por ejemplo el retraso pedagógico es muy marcado.

Referente a la evaluación diferenciada, en los docentes tampoco existe un consenso, la mayoría de los profesores reconocen utilizar el mismo instrumento evaluativo que se aplica al resto del grupo curso, pero con ítems de menor complejidad, dar más tiempo para responder y utilizar una escala más baja con el fin de asignar la calificación.

A la hora de calificar el desempeño de los estudiantes con necesidades educativas especiales, algunos profesores priorizan el esfuerzo del alumno por encima de los resultados, mientras que otros son enfáticos en la necesidad de calificar los progresos reales que ha ido obteniendo el estudiante, en función de los objetivos que se han fijado para él.

“Creamos adecuaciones curriculares que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes. Con todo lo mencionado anteriormente, podemos darnos cuenta de los avances significativos de los alumnos, en su proceso educativo, con ritmos propios. Además, ver a los niños trabajando todos en conjunto, les muestra como “tú puedes” entonces eso les ayuda a aumentar su autoestima y esto también repercute en los aprendizajes”. (entrevistado 1).

“Para calificar a los alumnos integrados existe un trabajo colaborativo entre docentes y profesionales especialistas, tratamos de llegar a un consenso con el equipo de aula” (entrevistado 2).

“Para calificar se hace con la actual normativa los niños con dificultades, ellos se califican distinto acorde a su contenido entregado, o PACI como llaman los tíos del PIE, elegimos los contenidos hasta que los niños pueden llegar y se adecúa la prueba, y eso se califica. Distinto al grupo curso” (entrevistado 3).

“Bueno para calificar, la verdad califico según las pautas de evaluación que se confeccionan en la escuela con UTP. Bueno ahora con la vigencia del decreto 67, se va a evaluar distinto, va a permitir que el niño nos muestre como avanza. en general las evaluaciones actualmente son como “haber toca tal canción en flauta”, observar en un minuto, es como ver una foto de ese momento sin considerar el esfuerzo que ahí para llegar ahí. a veces igual uno como docente puede evaluar subjetivamente a un alumno considerando las diferencias que tienen los demás, pero, en la formalidad actual eso no se puede, solo se podrá con el decreto 67.” (entrevistado 4)

“Siempre he evaluado los procesos del aprendizaje es decir formativa, para ir detectando las dificultades y los avances en los niños y niñas. Mi forma es ir desarrollando actividades cortas para alcanzar a revisar a todos, les pido que me den ejemplos de lo visto, que se transformen en docente y expliquen ellos lo analizado en clases. Antes que estuviera el Pie evaluaba con cuestionarios, las preguntas de las pruebas, que no sabían, se las consultaba en forma oral, pero primero explicando bien la pregunta”. (entrevistado 5)

4.2.3.2 Emociones de los docentes hacia sus alumnos con discapacidad.

Los profesores reconocen experimentar en sus actividades cotidianas con los “alumnos integrados” una serie de sentimientos y emociones. La mayoría de los profesores experimentan sentimientos de satisfacción cuando observan logros, aunque sean mínimos, en los “alumnos integrados”.

“Me causa sentimientos positivos frente a los logros académicos que tienen mis estudiantes con NEE, me alegra saber que la construcción de aprendizaje es en conjunto, sin que exista discriminación y segregación” (entrevistado 1).

“Me produce alegría promover la empatía, tolerancia, respeto, solidaridad entre mis alumnos, alejándolos de estereotipos y aceptando la diversidad. Trabajando todos juntos apoyándose en cuanto a las debilidades y desarrollando juntos su fortaleza” (entrevistado 2).

“Otros me producen alegría al observar sus logros” (entrevista 6)

Respecto a la emotividad de los docentes, el cansancio y el stress surgirían del incremento de la sobrecarga laboral que se genera en el docente al tener en sus aulas a estos alumnos integrados, lo que ocasiona emociones negativas referentes hacia el proceso de inclusión escolar.

“lo que señalan todos los docentes, los tiempos, requiere más tiempo, y uno es profesor cuenta con horas de trabajo, que muchas veces no alcanzan. menos con 45 alumnos, imagínate pensar en los 45 requiere tiempo, si bien se ha avanzado en eso falta mucho aún. en mi práctica también veo que hay mucha exigencia inútil, burocracia, papel que no ayuda mucho. hay que invertir más en la práctica, en la docencia en sí, no en encuestas, papeles, llenar la ficha de no se qué. invertir en materiales, en capacitaciones, en cursos, en eso.” (entrevistado 3).

“Mayor tiempo para desarrollar nuestro trabajo, los docentes estamos agotados, cansados de tener mayores exigencias y menor tiempo para estar con nuestras familias en casa.” (entrevistado 1).

4.2.3.3 Desarrollo docente relacionado con alumnos con necesidades especiales.

Los docentes emplean diversas creencias, conocimientos e información referente a los niños con necesidades educativas especiales y a partir de esto desarrollan su labor con los alumnos del Programa de Integración Escolar.

Uno de los orígenes de estas creencias y conocimientos es la interacción que se produce a diario en la comunidad educativa.

Los docentes señalan ir aprendiendo “sobre la marcha” a desarrollar adaptaciones y adecuaciones que le permitan diversificar los aprendizajes y llegar a todo el alumnado, considerando que una de las principales tensiones de los docentes en su práctica es la carencia de capacitaciones y actualización del conocimiento referente a integración escolar.

La mayoría de los docentes señala como una posibilidad de mejorar su práctica pedagógica el tener mayor formación en aspectos referentes a la integración escolar, la reducción de cursos para poder mejorar el trabajo personalizado y reducir el trabajo administrativo, que aumenta los tiempos de desempeño laboral de los docentes.

“Muchos desafíos, pues lo que aprendimos como docente en nuestro pregrado, no nos entrega las herramientas necesarias para trabajar con la diversidad de estudiantes que hoy en día tenemos en nuestras aulas, por lo mismo creo que es importante que nosotros como docentes siempre estemos actualizando nuestros conocimientos pedagógicos en cuanto a las estrategias a implementar en el aula, y por sobre todo que éstas apunten a los diversos estilos de aprendizaje que tiene nuestros estudiantes”. (entrevistado 1)

“El principal desafío como docente es estar constantemente perfeccionándome y actualizando mis conocimientos para abordar los requerimientos de todos mis estudiantes, mejorando y aprendiendo nuevas estrategias que sean efectivas dentro del aula.” (entrevistado 2)

“actualmente con lo que esta pasando hemos tenido que aprender computación, de redes sociales. es lo mismo acá, aprender que la vida es un constante aprendizaje y con estos niños es lo mismo... si preparaste un material y no funcionó, habrá que intentar con otro material, y esto en la marcha. Rápidamente.” (entrevistado 3)

“yo propondría en primer lugar capacitaciones, cursos; usar recursos para esto, a mi me costo y eso que yo soy relativamente joven, me imagino como puede costarles a los profesores mayores sin formación en el área. Es necesario capacitarnos, entregarnos estrategias, para lograr la inclusión del alumnado.” (entrevistado 4)

Finalmente se vuelve fundamental señalar que uno de los principales cuestionamientos, y también propuesta de mejoras de los docentes surge de la mano de eliminar la homogeneización de los aprendizajes de sus alumnos y evidentemente en las evaluaciones, puesto que ellos declaran no comprender el fin de que se les solicite panificar sus clases con principios del Diseño Universal del Aprendizaje intentado abarcar los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, pero a la hora de evaluar se les demanda hacerlo con pruebas estandarizadas, incluso a nivel general, Chile emplea pruebas para evaluar la calidad de la educación que no son diseñadas para la diversidad.

“disminuir las exigencias hacía el docente también, o sea, muchas veces dicen, el niño no aprendió fracciones porque el docente es el malo, y no se ponen en nuestro lugar, yo no puedo apurar, o sea, presionar a los niños... hay niños que se han demorado dos años en aprender a sumar, lo importantes es que aprendan, que les sirva, que no quede ahí. pero de ahí a que yo diga haber tienen que aprender sumas en 2 semanas, es bastante raro para toda la normativa actual” (entrevistado 3)

“Eliminar las evaluaciones que tienen un carácter exclusivo, PSU, SIMCE entre otros. Esa prueba cuando ha sido hecha para todos solo muestra las grandes desigualdades que existen. Bueno eso.” (entrevistado 4)”

“yo estoy contento con la reforma como te decía, están comenzando a ver al niño de forma integral, integrando a su grupo curso a la sociedad. Llevando al niño al aprendizaje, a que aprenda, más que se instruya. si no que aprenda con experiencias, construyendo este aprendizaje. los vacíos son los de siempre, las exigencias del sistema, pruebas estandarizadas para todos. o sea, les explicamos, evaluamos de una forma y los miden de otra. es como extraño. A mi no me ha generado dificultades, ha sido un apoyo. al principio eran mas horas de trabajo en el colegio, pero si uno se organiza bien a la larga es mejor.” (entrevistado 6)

V. CONCLUSIONES.

En el presente estudio se utilizó como base conceptual la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici como una forma de aproximarse a la visión (mitos, ideas, creencias y valores, etc.) que construye y reconstruye la comunidad de docentes participantes en la presente investigación para formar, interpretar, pensar y dar explicación a sus vivencias en torno a los alumnos con discapacidad, que se encuentran integrados al aula regular, a partir de las nuevas políticas educativas del Programa de Integración Escolar.

Este capítulo pretende dar cuenta del proceso de construcción de sus representaciones sociales por medio de su propio discurso. De esta forma se buscó identificar las dimensiones que inciden y conforman a las Representaciones Sociales de los profesores relacionado a su alumnado con necesidades especiales, reconociendo así los elementos sociales y culturales que influyen en ellas

5.1. Composición de las Representaciones sociales de los docentes en relación a los estudiantes con discapacidad, integrados al aula común.

Durante el proceso de análisis de resultados llamó fuertemente la atención en primer lugar el escaso uso del concepto referentes a los “alumnos con discapacidad” o “alumnos con Necesidades Educativas Especiales” que emplean los docentes al referirse a los estudiantes que están en el Programa de Integración escolar en el establecimiento educativo, sin embargo es posible reparar en la utilización de un nuevo concepto el “alumno integrado”, el “alumno PIE” o simplemente “el P.I.E” para mencionar a este grupo de alumnos. Al parecer esta sería una categoría nueva que hace referencia a un tipo de alumno diferente ubicado entre la normalidad y la discapacidad.

Si consideramos que estudios de investigación realizados en nuestro país muestran la tendencia a excluir a la diversidad, puesto que aún muchos docentes se desempeñan bajo un modelo homogéneo, esto podría reflejarse en prácticas discursivas discriminatorias tanto por factores culturales propios del contexto de origen de los estudiantes, como de los profesores explicado por la formación inicial deficiente en esta materia y por su contexto de desarrollo cultural e histórico (Ibáñez, 2010).

Referente a lo anteriormente señalado, podemos considerar también que estas diferencias discursivas pueden responder al escaso desarrollo de habilidades para enfrentar la inclusión de alumnos con necesidades especiales, como lo señala el Ministerio de Educación de nuestro país en su mesa de expertos, se observa una deficiencia en torno a la formación de habilidades profesionales para trabajar con la diversidad (MINEDUC, 2005).

Frente a este contexto, el “alumno P.I.E” es calificado como un alumno distinto al resto del grupo de estudiantes ya que presenta una serie de dificultades de aprendizaje que generan Necesidades Educativas Especiales, lo que le impide avanzar en su currículum acorde al grado cursado y hacer lo que se considera “normal” para su edad y/o nivel de escolaridad. Este concepto nace a partir de estos rasgos distintivos y los profesores los significan como un problema o desafío de un alumno que está en una situación de menoscabo, lo que demanda más trabajo de parte de los docentes.

A pesar de lo anteriormente señalado el nivel de dificultades que presentan los estudiantes que participan en el Programa de Integración Escolar (PIE) o “alumnos PIE” sería de menor trascendencia que los que mantendrían los alumnos en situación de discapacidad permanente, escolarizados en escuelas especiales, y por lo tanto, a los alumnos “del PIE” se le asignaría un mayor potencial para adaptarse a la escuela regular tanto en aspectos pedagógicos como sociales.

En este caso las dificultades que producen el retraso pedagógico son asociados a una condición propia del estudiante la que pudiese ser modificada a partir de los tratamientos específicos que otorgan los profesionales que se desempeñan laboralmente en el Programa como psicólogos, Fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre otros profesionales.

También pudimos observar que ningún profesor señala los diagnósticos precisos que presentan los alumnos del Programa de Integración Escolar como por ejemplo trastorno del lenguaje, discapacidad intelectual, autismo entre otros, esto nos podría estar señalando que los desconocen o que para los docentes son mas importantes las manifestaciones concretas, empíricas de estos déficits en la sala de clases.

A grandes rasgos, los docentes consideran que la mayoría de los alumnos con Necesidades Educativas especiales presentan dificultades para acceder al aprendizaje curricular y que pueden lograr avances, pero que estos son limitados; a raíz de esto surgen las bajas expectativas respecto de los logros pedagógicos que tienen sobre sus alumnos del Programa de Integración Escolar.

Lo señalado anteriormente es fundamental, ya que es sabido que las expectativas docentes referente a los aprendizajes de sus alumnos está estrechamente vinculadas a los logros que efectivamente terminan alcanzando los estudiantes durante la escolaridad.

“La teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos” (Martinic, S. 2008 . p 13).

Las expectativas de los docentes referente a sus estudiantes “integrados” pueden traducirse en general, en que estos sean capaces de desarrollarse socialmente, emocionalmente e incluso moralmente pese a obtener avances discretos en el ámbito académico, pudiendo así al menos terminar su enseñanza básica, pero con el objetivo primordial de integrarlos socialmente y desarrollarlos como personas.

Cuando aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y la diferencia con sus pares que no las presentan, no es tan evidente, se visualiza una posible continuidad en la enseñanza media o posteriormente a nivel laboral. De esta forma, las expectativas mas reducidas en cuanto a trayectoria educativa se generan alrededor de los alumnos que presentan mayor compromiso del área cognitiva o que presentan mayor dificultad para adaptarse al contexto escolar en cuanto a normas disciplinarias y reglamentos de cada comunidad educativa.

Podemos observar que si bien, en el discurso de los docentes se señala que los alumnos integrados presentan ciertas condiciones desfavorables, a la hora de describir la integración predomina en los profesores la tendencia de numerar atributos positivos y valorados a nivel social dentro de las comunidades educativas como, por ejemplo: alumnos amorosos, tranquilos, empeñosos, esforzados entre otras cualidades. Estas características surgen en el discurso de los profesores como cualidades propias de los estudiantes, no como el efecto de la experiencia de la escolarización o el proceso de integración escolar.

En términos globales, si observamos las características que asocian los docentes a los alumnos integrados, nos pareciese indicar que los docentes presentan una imagen referente a estos alumnos asociado a un desarrollo pasivo que ha sido el resultado de factores externos, pero no considera a alumno como un responsable activo de estos avances.

5.2 Ideas y actitudes de los docentes hacia los estudiantes integrados en aula regular

Con el objetivo de develar e identificar la disposición que tienen los profesores hacia sus “alumnos integrados” se hizo necesario conocer la forma en la que ellos perciben el concepto de inclusión o integración escolar.

Es posible Visualizar que para los profesores la inclusión educativa cumple dos funciones, en primer lugar, se orienta en desarrollar habilidades personales, sociales, morales de sus alumnos y, por otro lado, los aprendizajes y conocimientos académicos que permitan al alumno insertarse en su grupo curso, comunidad educativa y a futuro incluirse a la sociedad en general.

También pudimos apreciar que el concepto de integración escolar es asociado por los docentes a más trabajo, labor extra. A nivel colectivo los docentes se sienten facilitadores de la integración de los alumnos con necesidades especiales, por ende, consideran que insertar a los alumnos en la comunidad es parte del rol docente, un rol que como ellos señalan cuesta mayor trabajo considerando las labores propias de adecuar contenidos, modificar el curriculum educativo, además de la presión que ejercen sus respectivas jefaturas sobre los aprendizajes que ellos deben lograr sobre sus alumnos.

Esto genera una sensación de sobrecarga que finalmente se les atribuyen a los alumnos, considerando que la atención para cada alumno debe ser prácticamente personalizada, alejado del rol y práctica que venían desempeñando antes de la integración escolar.

Si bien la mayoría de los docentes considera que la integración escolar es un concepto positivo, que beneficia a los alumnos, señalan que se les han impuesto nuevas tareas, en cuanto a su práctica y a su trabajo administrativo, que los han sobrecargado de trabajo sin considerar en la normativa los tiempos que ellos requieren para esto.

De esta forma, surge en los docentes la dicotomía que la integración de alumnos con dificultades al aula regular, si bien incrementa el desempeño de los alumnos integrados, también puede disminuir el desempeño del proceso de aprendizaje del resto del curso, ya que al brindarle más atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, esto reduciría el cumplimiento de las metas interpuestas por sus respectivas jefaturas a causa de la homogeneización del aprendizaje como por ejemplo el desempeño en pruebas como SIMCE, PSU, Pruebas Progresivas de Comprensión Lectora.

También existe la percepción por parte de los docentes de no reunir las condiciones necesarias para llevar a cabo la integración escolar por falta de conocimiento asociado a la falta de perfeccionamiento, la sensación de estar siendo sobre demandado con inexistente capacitación profesional, son factores que podrían explicar el predominio de emociones y sentimientos con carga negativa (cansancio, frustración, agotamiento) en los docentes a partir de su práctica con alumnos integrados.

En General los profesores mostraron en las entrevistas una actitud positiva, de aceptación y acogida hacia los estudiantes que participan en el Programa de Integración Escolar de sus escuelas. Se observa que las actitudes negativas se relacionan con los alumnos que presentan conductas disruptivas que para ellos son difíciles de manejar, considerando la mayoría que no tiene herramientas, no encontrándose capacitado para atender a esta diversidad.

5.3. Fundamentos sociales y culturales que influyen en las Representaciones Sociales de los docentes referentes a sus alumnos con necesidades educativas especiales.

Al referirnos a las Representaciones Sociales de los docentes podemos también dar cuenta de una serie de principios sociales y culturales que influyen en estas, imágenes y creencias que los profesores construyen en torno a sus estudiantes integrados.

Primeramente, pudimos apreciar que las representaciones de los profesores están influenciadas fuertemente por el modelo médico-rehabilitador, esto se refleja al definir un alumno integrado o caracterizar su dificultad, esto generalmente es hecho desde la carencia, no desde un punto de vista de funcionalidad si no que desde su discapacidad.

Algunos muestran acercarse al modelo más actual (bio-psicosocial), dado que se comienza a reconocer que el abordaje de la integración es una tarea que debe involucrar a la sociedad y a la comunidad educativa en su conjunto (docentes, apoderados, alumnos).

En general existe una dicotomía cuando los docentes hablan del desempeño académico de sus estudiantes, esto lo hacen desde el modelo médico rehabilitador, pero al hablar de inclusión referencia al resto del alumnado lo hacen desde el modelo bio-psicosocial.

Se aprecia el escaso uso del concepto estudiante con discapacidad o estudiante con necesidades educativa especiales, si no que utilizan el concepto alumno integrado, atribuyéndole las características que culturalmente se han asociado a las personas en situación de discapacidad a este concepto.

De esta forma podemos observar que los docentes tienen arraigado fuertemente su rol de facilitar la inclusión de sus alumnos, de forma académica y social.

El desempeño de el rol “facilitador de la inclusión” se realiza desde el enfoque homogeneizador, considerando que los aspectos disciplinarios y a nivel de programas educativos han sido confeccionados y adecuados para alumnos promedios, basándose en una norma definida referente a lo que es adecuado o esperado a cierta edad y en cierto nivel de escolaridad.

La presencia de este enfoque homogeneizador explicaría las tensiones existentes según los docentes, ya que en la instancia de implementar las adecuaciones curriculares que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales se les solicita realizarlas pensando en la heterogeneidad presente en el aula, pero al ser evaluados a nivel de comunidad escolar, como institución, se utilizan pruebas estandarizadas que no han sido confeccionadas pensando en la diversidad del alumnado, esta dicotomía produce tensiones en los docentes ya que las exigencias se contraponen produciendo cierta reticencia al proceso de integración.

En cuanto a los mitos que presentaban los docentes referentes al alumnado que presentaba necesidades educativas especiales, la mayoría de los docentes es enfático en señalar que con la puesta en marcha de los Programas de Integración Escolar se observa una disminución de las actitudes de discriminación, derribando los mitos que presentaban estos docentes asumiéndolos como mero desconocimiento. Sin embargo, es posible aún observar que la mayoría de los docentes considere que la educación regular no es para todos, si no es para quién puede adaptarse a la escuela normal y para los demás existe la educación especial, segregando a los alumnos con mayores dificultades del resto.

Es fundamental reconocer el rol de la comunidad educativa como el lugar donde se comparten las informaciones y creencias referente a los alumnos integrados (diagnósticos, expectativas, caracterizaciones, etc.), conformando aprendizajes, conocimientos significativos, que luego los docentes utilizarán como fuente para formar sus representaciones.

5.4.- Análisis de la construcción de Representaciones sociales de los docentes referentes a sus alumnos

En las entrevistas se pudo extraer el discurso de los docentes y se estableció que esta se estructura alrededor de tres temáticas: la Integración educativa, el alumno que es integrado y la práctica docente con alumnos con necesidades educativas especiales, estos temas son independientes entre sí, pero muestran relación al ir analizando y construyendo las representaciones que los docentes tienen de sus estudiantes.

De las tres temáticas señaladas, pareciera ser que la integración escolar se constituye como el eje central en torno al cual se generan los significados de los docentes en relación a creencias, mitos, imágenes de la inclusión.

En cuando a la segunda temática llamada el “alumno integrado”, este es un estudiante considerado un alumno diferente a los demás, naciendo un nuevo concepto que se encuentra entre el límite de la “normalidad” y la “discapacidad”, cuya incorporación a la sala de clases se traduce para el docente en más trabajo y atención personalizada.

Referentes a estos alumnos nacen diversas imágenes por parte de los docentes. Se puede observar que las expectativas en el aspecto académico quedan supeditadas al aspecto social, siendo fundamental para los docentes entregar pautas de comportamiento, actitudinal, habilidades emocionales, siendo estas incluso tan importantes a la hora de determinar si la inclusión escolar de un alumno es exitosa o no.

De esta forma, los docentes señalan que un alumno en situación de discapacidad ha tenido un proceso de inclusión exitoso, a pesar de no lograr avances notorios en el aspecto académico, si logra adaptarse al entorno escolar y si su incorporación al aula no perjudica a los demás.

Otro concepto que los docentes visualizan al hablar de alumno integrado es el de agotamiento, cansancio puesto que los alumnos con necesidades educativas especiales son un desafío para cada comunidad educativa, por lo que los docentes se sienten sujetos a mayores demandas por parte de sus jefaturas, si bien todos tienen una actitud positiva hacia la inclusión, estos factores también incidirían en la disposición que tienen hacia estos alumnos. Desde el relato de los profesores se puede desprender que las opiniones de los docentes referente a un proceso de inclusión se tornan menos favorable cuando mayores son los desfases en rendimiento de los alumnos y los problemas disciplinares son más severos.

5.5 Representaciones sociales de los docentes y su relación con la normativa actual.

Las normativas en educación son dictadas por el Estado proporcionando un referente ideológico y legal que intenta regular la práctica docente en relación a diversos aspectos, uno de ellos la integración escolar.

Desde esta perspectiva de análisis, podemos comparar los contenidos de las Representaciones Sociales de los profesores y los nuevos lineamientos emitidos desde la actual normativa que sujeta la integración escolar, desde allí podremos detectar tensiones, facilitadores y discordancias que señalan los docentes en su actual práctica pedagógica.

La Normativa actual acuña el término necesidades educativas especiales para nominar a aquellos estudiantes (con o sin discapacidad) que poseen problemas en el aprendizaje, que demandan atención especializada y mayores recursos en su formación en cuanto a aprendizaje. Referente a lo señalado anteriormente, si bien la normativa propone el término de alumno con necesidades educativas especiales, cerca de la totalidad de los docentes emplea el término “alumno integrado” para designar a esos estudiantes.

Referente a las tensiones, los docentes señalan como principal tensión el enfoque que se adopta para enfrentar la educación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Si bien la normativa de integración escolar visualiza a la educación como un continuo, capaz de responder a la diversidad, igualando las condiciones del alumnado en calidad y respondiendo a los diversos contextos en los que se desarrolle el proceso educativo, entregando oportunidades a todos de igual forma. Los docentes señalan que todavía parece predominar un enfoque centrado en la homogeneidad, a los establecimientos educativos se le exigen resultados basados en la homogeneidad.

Los docentes manifiestan que la forma en que su quehacer es evaluado a nivel nacional es una forma homogénea, no heterogénea, por ende, la tensión que ellos señalan es que se les solicita diversificar el aprendizaje de sus alumnos, pero al momento de evaluar se les pide acceder al curriculum homogeneizado.

En relación a lo anterior se observó también que las causas que originan el problema de aprendizaje son diversas, pese a que la normativa no se centra en la localización del déficit si no en dar respuesta educativa a todos los estudiantes. Los docentes señalan que los alumnos tienen tal déficit por ende presentarán dificultades para acceder a tales aprendizajes, pero no se preocupan de la forma de acceder a los aprendizajes, si no de el génesis del problema y hasta donde puede llegar el alumno, teniendo estrecha relación con las expectativas que los maestros tienen de ellos.

Otro elemento sujeto a tensiones son las adecuaciones curriculares, desde la normativa estas son definidas como una condición necesaria para dar respuestas educativas a las diversas necesidades del alumnado. No obstante, para los docentes esta se manifiesta en más trabajo, más trabajo administrativo y se resume en reducir la carencia más que como una herramienta fundamental a la hora de trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales. Incluso algunos profesores comentan que es mero conocimiento de la realidad realizar estas adecuaciones, es solo darle al alumno lo que requiere, dentro de lo posible.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

La integración escolar emerge en un contexto histórico donde se comienza a promover el respeto a una serie de derechos sociales, políticos, civiles y donde se pone en tela de juicio cualquier forma de exclusión, discriminación o segregación hacia la diversidad.

Desde este nuevo enfoque de derechos, los organismos internacionales han entregado un rol activo a los Estados para resguardar la inclusión, velar por la equidad social e iniciar acciones que vayan en beneficio de los grupos de personas que tengan menos oportunidades. Dentro de este grupo encontramos a las personas en situación de discapacidad. La normativa actual, ley 20.422 señala como responsabilidad del Estado el “Promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y mejorar su calidad de vida, promover la autonomía personal de estas personas, proporcionar información pública, permanente y actualizada sobre los planes conducentes a la prevención de discapacidades, fomentar la rehabilitación en base comunitaria, así como la creación de centros públicos o privados de prevención y rehabilitación”. (SENADIS, 2015.)

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala: “La discapacidad incluye a aquellas personas que tengan deficiencias físicas, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás” (ONU, 2008:32)

De esta forma, la misma convención relata en su Protocolo Facultativo, particularmente en el artículo 3º que: “Los principios que el Estado chileno se obliga a cumplir por medio de dichas ratificaciones son i) el respeto por la diversidad y su aceptación como parte de la condición humana, ii) la no discriminación de las personas con discapacidad, iii) el respeto de su dignidad, identidad, autonomía e independencia, iv) la garantía de su participación e inclusión plena en la vida social, v) la provisión de igualdad de oportunidad es para el cumplimiento de ello, y vi) la adopción de medidas que permitan la accesibilidad universal” (INDH, 2013: 184)

Según lo anteriormente señalado, observamos que las actuales normativas apuntan en la dirección de velar y resguardar los derechos de las personas en situación de discapacidad.

En cuanto al Derecho a la Educación, también se apunta en esa dirección, pretendiendo revertir la segregación del alumnado en situación de discapacidad, el que se ha ido generando gracias al enfoque homogeneizador del aprendizaje y la estandarización del currículum nacional, replanteando las funciones de la escuela y cuestionándose respecto de la respuesta educativa más adecuada para “favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con características deficitarias” (Marchesi y Martín, 1995, p.17).

Los nuevos lineamientos educativos pretenden dar respuesta a la diversidad del alumnado, disponiendo de los recursos humanos y materiales para desarrollar el apoyo a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, de esta forma se genera un nuevo enfoque en la Educación Especial haciendo hincapié en los procesos educativos, centrándose en optimizar y equiparar las condiciones de los alumnos con discapacidad a través de su incorporación a las aulas comunes de los establecimientos de educación regular.

El Programa de Integración Escolar (PIE) es definido como: “una estrategia o medio a través del cual el Estado provee a los establecimientos de los recursos humanos y materiales necesarios para que estos generen respuestas educativas ajustadas a los alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad o de otros trastornos” (MINEDUC, 2016)

La transición hacia la integración escolar no ha estado exenta de tensiones, las que deben ser visibilizadas y analizadas para determinar las condiciones que facilitan y obstaculizan la atención de la diversidad en el aula a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Uno de los puntos que se ha identificado como crucial para que la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales sea exitosa, es la representación social que los propios docentes tienen sobre sus estudiantes con discapacidad, esto puede favorecer o por el contrario, entorpecer el proceso. Por consiguiente, se desarrolla esta investigación intentando visibilizar las representaciones sociales de docentes que se desempeñan en el Programa de Integración escolar considerando que es un actor fundamental en cuanto al logro de aprendizajes de los niños.

El presente trabajo develó algunas conclusiones, las que resaltan ciertas discordancias entre los lineamientos referentes a la normativa y las representaciones docentes.

Referente a la práctica educativa, salta a la vista de acuerdo al discurso docente, que su práctica pedagógica se ha ido orientando a partir de lo que cada docente interpreta más que por los lineamientos impuestos por la normativa. Los docentes son enfáticos en señalar que ellos realizan adecuaciones que consideran necesarias para hacer que sus alumnos aprendan, pero la baja capacitación y el escaso conocimiento referente a la inclusión, ha hecho que los profesores interpreten de la forma que crean más conveniente la normativa encontrándonos en ocasiones docentes de distintas comunidades educativa que frente a la misma actividad, tienen un accionar pedagógico diferente.

La integración escolar busca incluir a los alumnos al sistema educativo reduciendo las diferencias, referente a esto resalta en el diálogo de los docentes, el surgimiento de un nuevo concepto llamado el “alumno integrado” o el “alumno PIE”. Estas palabras hacen referencia a un alumno que se encuentra en distintas condiciones del grupo curso y que, si bien es integrado a la comunidad educativa, resaltan en él las diferencias más que las similitudes con el resto del alumnado.

Los profesores construyen creencias y significados en relación a los estudiantes que participan en el programa de Integración Escolar, algunas de estas favorecen y otras obstaculizan el proceso de integración educativa.

En cuanto a los elementos que favorecen encontramos disposición de los docentes para integrar socialmente a los alumnos con necesidades educativas especiales, la valoración de

las diferencias, respeto, entre otras, pero también se pueden identificar algunas creencias que obstaculizan este proceso como por ejemplo: la creencias que surge de la mano de la homogeneización del aprendizaje, relacionadas con que la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular podría descender el desempeño del resto del curso, al no presentar un rendimiento curricular acorde a la norma.

Además, suelen predominar las bajas expectativas a futuro en torno a los alumnos del Programa de Integración Escolar, lo que sería preocupante desde el punto de vista del desarrollo académico de los estudiantes; considerando que son fundamentales las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes para obtener resultados.

Por otra parte, los profesores en sus relatos homologan el significado del concepto de integración educativa al de integración social, incluso la primera aparece supeditada a la segunda, es decir, si el alumno se integra socialmente esto le va a servir para su desarrollo del aprendizaje, lo que es positivo ya que genera la instancia para que los estudiantes integrados se relacionen y establezcan vínculos con sus pares en el mismo contexto social y escolar.

A partir de los resultados, se genera la inquietud sobre si la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales realmente se esta dando en igualdad de condiciones que el resto del alumnado. Esta inquietud surge en base al discurso docente que señala que es el entorno el que se adapta para recepcionar al alumnado con necesidades educativas especiales y no una adaptación mutua o bilateral.

Lo anterior podría explicarse a partir de la persistencia del enfoque educativo homogeneizador que no considera la diferencia de los estudiantes, los ritmos y estilos de aprendizaje y las necesidades diferentes que pudiesen presentar estos. En este enfoque los docentes enfocan su práctica pedagógica a un alumno tipo y no hacia la diversidad. Esta tendencia podría estar evidenciando lo que otras investigaciones citadas por la Comisión de Expertos (2004) han reflejado respecto de que en algunos establecimientos predomina un enfoque educativo homogeneizador pensado en un alumno estándar.

La continuidad de este enfoque podría incidir en la continuidad de la segregación y exclusión de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, puesto que generará el riesgo que el docente aborde las diferencias desde un punto de vista negativo, intentando minimizarlas, con el objetivo de buscar un desarrollo estándar del alumnado.

Referente a las condiciones necesarias para lograr la inclusión del alumnado, los docentes señalan que dentro de sus establecimientos educativos no se ha generado un consenso referente a la visión de cómo llevar a la práctica la normativa legal, así como tampoco se han dado los espacios e instancias formales suficientes para desarrollar un trabajo articulado y en equipo, si bien todos reconocen que los profesionales que se desempeñan laboralmente en el programa de integración escolar son un aporte para ellos, la falta de conocimiento referente a la práctica pedagógica en esta temática produce dificultades para desarrollar un trabajo efectivo en equipo.

En relación a lo anterior, podemos considerar que todos los docentes señalan como tensión principal la que se genera a partir de la escasa formación y perfeccionamiento recibido por los profesores para trabajar con la diversidad y las necesidades educativas especiales. Esta circunstancia es preocupante ya que la formación y preparación de los maestros es una de las variables más influyentes en el éxito en los procesos de cambio e innovación de la educación. (Fullan, 2003 citado en Tenorio, 2005)

Los profesores participantes de la investigación declararon en su totalidad, no sentirse preparados ni poseer las herramientas pedagógicas necesarias para realizar las adaptaciones de enseñanza que exige la integración escolar, dado que esta temática no fue abordada en su formación inicial como docentes y ni tampoco en instancias de perfeccionamiento. Esta falta de conocimiento impacta directamente en el sentimiento de autoeficacia para desarrollar la práctica docente, en cuanto a las expectativas referente a los alumnos y cuanto pueden aportar ellos, generándose una especie de frustración frente a un nuevo desafío que se les solicita, pero para el cual no se les ha brindado la preparación necesaria para llevar a cabo.

Frente a este contexto, la formación y desarrollo continuo del profesor surge como una tarea pendiente, que debe ser realizada si se aspira a mejorar y fortalecer la inclusión escolar. Esto último pudiese permitir integrar nuevos elementos que puedan iniciar un restablecimiento de significados al interior de la comunidad educativa respecto de los alumnos integrados y del proceso educativo en general.

CAPÍTULO VII. BIBLIOGRAFÍA.

- 1) Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula. Madrid: UNESCO-Narcea.
- 2) Ainscow, M. (2001). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares (3rd ed). Madrid: NARCEA.
- 3) Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea.
- 4) Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, p.109–124.
- 5) Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, developing Inclusion*. London: Routledge.
- 6) Ainscow, M. y Miles, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (P.161-170). Barcelona: ICE- Horsori
- 7) Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership y Management*, 32, P.37–41.
- 8) Álvarez, I. (1998). Participación y Comunidad Educativa: Contrastes, Impedimentos y Posibilidades. *Revista Pedagogía Universitaria* . 21-33 Disponible en: revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/1998/3/189498303.pdf/at_download/file.
- 9) Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127.
- 10) Assaél, J.; Cornejo, R.; González, J.; Redondo, J.; Sánchez, R.; Sobarzo, M (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115) 305-322. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092004>

- 11) Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- 12) Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129- 147
- 13) Avramidis, E. y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- 14) Babbie, E. y Mouton, J. (2002). *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.
- 15) Ballard, K. y MacDonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy? En T. Booth y M. Ainscow (Eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education* (pp. 68-94). Londres: Routledge.
- 16) Blanco, R. (2000). Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe. En *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- 17) Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15.
- 18) Blanco, R. (2010). Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina. En *Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial y Educación Inclusiva*. Madrid: UNESCO.
- 19) Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *Exclusion from School* (pp. 21-36). Londres.
- 20) Booth, T. (1996). Stories of exclusion: natural and unnatural selection. En E. Blyth y J. Milner (Eds.), *Exclusion from School* (pp. 21-36). Londres.
- 21) Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- 22) Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. (3rd ed.). Fundación Creando Futuro. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- 23) Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara, 1996. Trabajo original publicado en 1970.
- 24) Bourdieu, Pierre. Cosas dichas. Buenos Aires: Gedisa, 1988.
- 25) Bourdieu, P. (1995). La Reproducción. México: Fontamara.
- 26) Bourdieu, P. (1997). Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 27) Bourdieu, Pierre En: Sirvent, María Teresa (1999) Cultura Popular y Participación Social, Pág. 105 – 106 Miño y Dávila Editores, Buenos Aires-Madrid.
- 28) Bourdieu, Pierre (2000) Cosas Dichas, Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- 29) Bourdieu, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- 30) Bracho González, T. y Hernández Fernández, J. (2009, septiembre). Equidad educativa: avances en la definición del concepto. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México .
- 31) Bruner, J. J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. Revista Pensamiento Educativo, Vols. 46-47, p. 17 – 44.
- 32) Cardona, M. C. (1994). Programas de apoyo: resultados sobre el rendimiento y la adaptación de una investigación con escolares con NEE. Revista de Investigación Educativa, 24, p. 61-82.
- 33) Cardona, M. C. (1996). Educación en la diversidad: Evaluación y perspectivas. Alicante: Institut de Cultura Juan Gil-Albert.
- 34) Cardona, M. C. (1997). Including students with learning disabilities in mainstream classes: A 2-year Spanish study using a collaborative approach to intervention. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, p. 407-786.
- 35) Cardona, M. C. (2003a). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. Revista de Investigación Educativa, p. 21, 465-487.
- 36) Cardona, M. C. (2003b). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. European Journal of Special Needs Education, 18(3), 311-332.
- 37) Cardona, M. C. (2004). Getting ready for inclusion: Is the stage set in Spain? Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

- 38) Cardona, M. C. (2006). Diversidad y educación inclusiva. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- 39) CEAS (s.f.).(2010) Estudio a nivel muestral sobre la calidad del proceso de integración Educativa. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281940410>.
- 40) CIDE-UNICEF. (2010). Participación de los Centros de Padres en la Educación. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/30/Centro_Padres1.pdf
- 41) Cifuentes, C. (2014). Las voces de las familias: recursos y barreras para su participación en la construcción de comunidades educativas inclusivas. Memoria para optar al título de psicólogo (no publicada). Universidad de Chile.
- 42) Chile (2007). Ley 20.201. Modifica el DFL No 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059&buscar=20.201>
- 43) Chile (2008). Ley 20.248. Establece ley de subvención escolar preferencial. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001&buscar=20.248>
- 44) Chile (2010). Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=20.422>
- 45) Comisión de Expertos en Educación Especial (2004). Nueva Perspectiva y Visión De La Educación Especial. Santiago:MINEDUC. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200705041556120.InformeComisiOnExpertos.pdf>
- 46) Contreras, P. (2012). La relación entre escuela y ate en el marco de la Ley Sep: experiencias docentes de dos escuelas municipales emergentes de la región

metropolitana. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional (sin publicar). Universidad de Chile.

- 47) Contreras, P. y Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 10, 4- 10. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100924104419.pdf>
- 48) Deppeler, J., y Harvey, D. (2004). Validating the British Index for Inclusion for the Australian context: stage one. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 155–184. doi:10.1080/1360311032000158033
- 49) Duhart, D. (2004). Exclusión, poder y relaciones Sociales. *Rev. Mad.* (14). Departamento de Antropología, Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.revistamad.uchile.cl/14/duhart.pdf>
- 50) Durkheim, E. 1898 Representations individuelles et représentations collectives. *Revue de Méthaphysique et Morale*.
- 51) Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- 52) Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 25-47). Barcelona: ICE-Horsori.
- 53) Eisner Elliot, 2002 *La Escuela que Necesitamos*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, Madrid.
- 54) Farr, Robert M. 1988 *Las representaciones sociales*, Psicología social II Paidós Barcelona.
- 55) Farrell, P. T., Jimerson, S. R., Howes, A. J., y Davies, S. M. (2009). Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists. En C. Reynolds y T. Gutkin (Eds.), *Handbook of School Psychology* (4a ed., pp. 789–810). New York: Wiley.

- 56) Ferreira, M. y Rodríguez, M. (2006). Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. *Nómadas Revista crítica de Ciencias Sociales y jurídicas* Universidad Complutense de Madrid | ISSN 1578-6730. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/13/ferreiracaamano.pdf>
- 57) Florian, L. (2007a). Reimagining special education. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 7-20). Londres: SAGE.
- 58) Florian, L. (2007b). *The SAGE Handbook of Special Education*. Londres: SAGE.
- 59) Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal a of Inclusive Education*, (May 2013), 37–41.
- 60) Fullan , M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje.
- 61) *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (1-2), 1-15
- 62) Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*. Barcelona, España: Hogar del libro.
- 63) FONADIS (2007). Evolución del concepto discapacidad de acuerdo a la Clasificación establecida por la OMS. [en línea] .Disponible en : <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=43>
- 64) FONADIS (2008). Glosario. Disponible en: <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=14#centro>
- 65) Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, París, NRF Gallimard.
- 66) Foucault, Michel. 1997. *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France (1975-1976)*. París: Gallimard – Seuil.
- 67) Foucault, Michel. 2001. “De l’archéologie à la dynastique”. En *Dits et écrits I*, 1273-1284. París: Gallimard.
- 68) Foucault, Michel. 2001. “Méthodologie pour la connaissance du monde: comment se débarrasser du marxisme”. En *Dits et écrits II*, 595-618. París: Gallimard.
- 69) García, A. (2006). *Evaluación de la jornada escolar completa*. Manuscrito, Universidad de Chile, Magíster en Economía.
- 70) García Pastor, C. (1997). Más allá de lo esencial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos. En A. Sánchez Asín y J. A. Torres (Eds.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 121-146). Madrid: Pirámide.

- 71) Gutiérrez, A. Clases, espacio social y estrategias. En: Bourdieu, P. Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- 72) Hammersley M. y Atkinson P. (1994). Métodos de Investigación. Barcelona: Paidós.
- 73) Hargreaves A. (1996) "Profesorado, cultura y postmodernidad". ed. Morata.
- 74) Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación (4th ed.). México: McGraw-Hill.
- 75) Hopenhayn, M. y Ottone, E. (2000). Ciudadanía e igualdad social: la ecuación pendiente. Documento para la discusión, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- 76) Ibacache, A. (2001). Representaciones sociales de la integración escolar en padres y docentes de niños y niñas con necesidades especiales integrados en escuelas municipalizadas de Illapel. Memoria para optar al título de Psicólogo. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago.
- 77) Ibáñez, N. (2000). El lenguaje en el niño. Una nueva mirada. Estudios Pedagógicos .
- 78) Ibáñez, N. (2004). El surgimiento del lenguaje en el niño. Estudio comparativo en dos culturas. Actas de las Cuartas Jornadas Interuniversitarias de Investigación, pp. 229-240. Santiago, Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- 79) Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. Revista de Estudios Pedagógicos, Vol. 36, n. 1, 275 – 286.
- 80) Infante, M. (2007). Inclusión educativa en el cono sur Chile. In Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva .(p 2-14)UNESCO.
- 81) Jodelet, D. (1984) .La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En Moscovici, S. Psicología Social (pp.469-494). Barcelona: Paidós
- 82) Jodelet, D (1986) La Representación Social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (1986) Psicología Social II Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales. Editorial Paidós. Barcelona.
- 83) Jodelet, D. (1999) El debate entre la teoría de las representaciones sociales y el socioconstruccionismo . Revista Praxis. P. 148-159

- 84) JODELET, Denise (2000), "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras" en D. Jodelet y A. Guerrero, Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-3
- 85) Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales (4a ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- 86) López, M. (2010). Concepciones psicopedagógicas que subyacen al dilema de las diferencias en la educación inclusiva (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- 87) Manosalva S., Tapia, C., (2009), Atender a la diversidad: el control social en la significación de la alteridad (a)normal. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, N°7, año 8, UAHC.
- 88) Marchesi, A y Martín, E. (1995). Del lenguaje del trastorno a las necesidades Educativas Especiales. En Coll, C. Desarrollo Psicológico y Educación III. (pp. 15-34) Madrid: Alianza.
- 89) Martinic, S. (2006) El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En Canales, M. (Ed), Metodologías de investigación social (pp. 229 – 320). Santiago: LOM..
- 90) Martinic, Sergio. “Información, participación y enfoque de derechos” en OREALC/UNESCO y LLECE (ed.) Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Salesianos Impresores, 2008, pp.13-33. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s.pdf>
- 91) Martínez, V. (s.f.) .El Enfoque Comunitario. El desafío de incorporar a las Comunidades en las intervenciones Sociales. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago
- 92) - McQuail, D. (1991) Media performance: mass communication in the public interest. Londres: Sage.
- 93) - McQuail, D. y K. Siune (1986) New media politics. . Londres: Sage.

- 94) McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5a ed.) Madrid: Pearson Educación
- 95) Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Recuperado de:
- 96) [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP .pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf).
- 97) Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- 98) Moscovici, Serge y Hewstone Miles (1986), "De la ciencia al sentido común" en S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 679-710
- 99) Moscovici, S. (1984) *Psicología Social I*. Barcelona: Paidós
- 100) Moscovici Serge, 1985. *Psicología Social*, traducción de David Rosenbaum, Barcelona, Paidos.
- 101) Murillo, F.J. (2000). La Red iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: un ejemplo de colaboración internacional en investigación educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 67-86.
- 102) Murillo, F.J. (2000). La Red iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: un ejemplo de colaboración internacional en investigación educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 67-86.
- 103) Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- 104) Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R. D. Kugel y W. P. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington: President's Committee on Mental Retardation.

- 105) Organización Mundial de la Salud. (OMS) (1997). International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease.
- 106) ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Nueva York.
- 107) ONU (1959). Declaración mundial de los derechos del niño. Nueva York.
- 108) ONU (1971). Declaración de los derechos del deficiente mental. Nueva York.
- 109) ONU (1975). Declaración de derechos de los minusválidos. Nueva York.
- 110) ONU (1982). Programa de acción mundial para las personas con discapacidad. Nueva York. ONU . En <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>
- 111) ONU (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Nueva York.
- 112) Parrilla, A. (1992). El profesor ante la Integración Escolar: investigación y formación. Buenos Aires: Cincel.
- 113) Rawls, John. Teoría de la justicia. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- 114) Rawls, John 1993 [a] “The Law of Peoples” en S. Shute y S. Hurley (Compiladores) On Human Rights. The Amnesty Lectures of 1993 (New York: Basic Books).
- 115) Rawls, John 1993 [b] Political Liberalism (New York: Columbia University Press).
- 116) Rawls, J. (1996). Liberalismo político. Barcelona: Crítica.
- 117) Rawls, J. (2002). La justicia como equidad. Una reformulación. Barcelona: Paidós.
- 118) Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teacher education (2a ed., pp. 102-119). Nueva York: Macmillan.
- 119) Ritzer. (1996). Teoría Sociológica Contemporánea (1º ed. español de 3º ed. en inglés). España: McGraw Hill.
- 120) Stake, R.E. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- 121) Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- 122) Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados. Barcelona: Paidós.

- 123) Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Estudios Pedagógicos.
- 124) Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002). School composition and per effects. International Journal of Educational Research, vol. 37, 483 – 504.
- 125) Thrupp, M. (1995). The school mix effect: the history of enduring problem in educational research, policy and practice. British Journal of sociology of Education, vol. 16, n. 2, 183 – 203
- 126) Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid: EOS (tít. orig., Promoting inclusive practice, London: Routledge, 1998).
- 127) UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París.
- 128) UNESCO. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago: UNESCO.
- 129) UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: ensuring acces to education for all. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. En Comisión Mundial de Educación para Todos, Ed. Nueva York: UNESCO
- 130) UNESCO. (2010). Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial y Educación. Madrid: UNESCO.
- 131) Vaillant, Denise. “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica” en Revista Pensamiento Educativo, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22.
- 132) Vargaz, Paredes, y Chacón. (2012). Historia de la Educación Especial. San Cristóbal, Venezuela: Universidad Pedagógica experimental Libertador
- 133) Waitoller, F., y Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: a literature review and notes for a sociocultural research program. Review of Educational Research, 83, 319-356.
- 134) Wallen, N. E. y Fraenkel, J. R. (2001). Educational research. A guide to the process (2a ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- 135) Warnock, M. (1978). Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationery Office
- 136) Wells, G. (2001). El discurso y el conocer en el aula. En G. Wells (Ed.), Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación (pp. 113 – 146). Buenos Aires: Paidós.

Artículos y referencias electrónicas

- 137) Biblioteca del congreso nacional (2004) historia de la ley Historia de la Ley No 19.979 Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales. (en línea) disponible en: www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/.../HL19979
- 138) DESUC (2005) Evaluación Jornada Escolar Completa, Dirección de Estudios Sociológicos, Pontificia Universidad Católica de Chile. (en línea) disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Informe_final_jec.pdf
- 139) Martinic, Sergio. Vergara, Claudia (2007). Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, volumen 5 no 5, e. (en línea) disponible en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Sergio%20Martinic/Gestion-del-tiempo-e-interaccion-del-profesor-alumno.pdf>
- 140) MINEDUC (2007). Escuelas Regulares con PIE [en línea]. Disponible en: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=1945&id_contenido=4980
- 141) _____ (1999). Proyectos de Integración Escolar: Orientaciones. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/int_escolar1999.pdf
- 142) Tenorio, S. (2005) La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. Rev. Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 3 (1). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55130176>

CAPÍTULO VIII: ANEXOS.

8.1 ANEXOS A CONSIDERACIONES ÉTICAS.

8.1.1. CARTA DE INVITACIÓN

Estimada/ Estimado Docente:

Junto con saludar, quisiera extender la invitación a participar en el estudio “Representaciones sociales de Docentes en relación a sus alumnos en situación de discapacidad”. El estudio se realiza en el contexto del Magíster en Gestión e Inclusión laboral para Personas en Situación de Discapacidad de la Universidad Andrés Bello, la que tiene como objetivo “identificar y analizar las Representaciones Sociales de los docentes en relación a sus alumnos con necesidades educativas especiales”.

El estudio comenzó de manera teórica durante el año 2019 y para culminarlo requiero entrevistar docentes que se desempeñen por al menos tres años consecutivos en colegios que cuenten con Programa de Integración Escolar de la comuna de Peñaflor.

La información entregada a través de esta entrevista será tratada de manera confidencial y anónima. Pese a ello, todas las personas que voluntariamente participan en este estudio recibirán información sobre los resultados del estudio en general.

Por último, cabe mencionar que es una entrevista voluntaria, pudiendo usted dejar de participar en cualquier momento que lo estime pertinente.

Para dar respuesta a cualquier duda, puede contactarme al correo electrónico:

msol.catalan.g@gmail.com o al siguiente número telefónico: +56950095500.

Muchas gracias por su participación.

Marisol Catalán González.

8.1.2 CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES QUE PARTICIPAN EN EL ESTUDIO DENOMINADO “REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE LA COMUNA DE PEÑAFLORES ACERCA DE SUS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”.

El fin de este documento es confirmar su participación en la investigación “ Representaciones sociales de los docentes en relación a sus alumnos con necesidades educativas especiales”, desarrollada para el programa de Magíster en Gestión e inclusión laboral de personas en situación de discapacidad.

Este estudio tiene como objetivo identificar y analizar las representaciones sociales de las docentes relacionadas con sus alumnos con necesidades educativas especiales. La entrevista individual en la que participará buscará recabar sus impresiones y vivencias en la escuela, en su práctica pedagógica diaria, relacionada con la heterogeneidad del alumnado.

La entrevista se realizará de forma virtual, considerando la contingencia, este es un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante grabación digital, el audio de la conversación.

La información obtenida será de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación; garantizando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de quién ha emitido los juicios y opiniones; es decir no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados.

Con el fin de proteger el carácter confidencial de estas entrevistas, se le asignará un número al entrevistado, sin ser denominado ni por su nombre y apellido.

El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación. El responsable por la custodia de la información recogida será quien realiza la investigación Marisol Catalán González.

La participación es voluntaria, y si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida su participación en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar al equipo de investigadores la no utilización de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello.

La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

8.1.3 CONSENTIMIENTO

Por la presente carta entrego mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de mi participación en la para el proyecto de investigación de programa de Magíster "Representaciones sociales de los docentes en relación al alumnado con necesidades educativas especiales".

Además, señalo que he sido informado acerca de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad. Además, estoy al tanto que puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación en la entrevista individual, la que acepto voluntariamente.

Fecha: JULIO 2020

Nombre y Firma del Participante: _____.

Nombre y Firma del Investigador: Marisol Catalán González. _____

Una copia de esta carta queda para el entrevistado.

8.2 . INSTRUMENTO PARA RECABAR DATOS MEDIANTE ENTREVISTAS A DOCENTES :

1.-FASE INTRODUCTORIA A ENTREVISTA:

Para comenzar la entrevista le voy a solicitar que describa su trayectoria académica y cuanto tiempo lleva desempeñándose como docente. (FORMACIÓN PROFESIONAL)

También requiero saber su usted. ha tenido alguna experiencia con personas en situación de discapacidad fuera del contexto escolar y ¿cómo vivió esa experiencia? (EXPERIENCIA DISCAPACIDAD)

Conceptos claves de la tesis. Experiencia y trayectoria académica.

I .- FASE DE DESARROLLO:

1.- REPRESENTACIONES SOCIALES:

1.1- ¿Qué ideas surgen en usted al mencionar el concepto de necesidades educativas especiales?

1.2.- ¿Qué mitos poseía usted de los niños y niñas con necesidades educativas especiales antes de trabajar con ellos? ¿Esto ha cambiado con la práctica?

1.3 ¿Qué sentimientos y emociones le produce la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales?

1.4 ¿Qué valores ha tenido que poner en práctica usted para trabajar con niños y niñas en situación de discapacidad en el aula?

2.-PRÁCTICA DOCENTE

2.1 .- ¿ cómo es su práctica docente con niños con Necesidades educativas especiales? ¿qué situaciones positivas usted ve en su trabajo con ellos? Y ¿qué tensiones presenta este trabajo?

2.3 ¿Cuál es su opinión sobre la convivencia en el aula en el marco de la educación inclusiva? ¿qué tensiones aprecia usted en ella?

2.3 ¿Se siente usted un agente facilitador de la integración de sus alumnos o alumnas con alguna discapacidad en el aula? ¿cómo desarrolla este aspecto?

2.4. - ¿Usted implementa algún tipo de trabajo distinto en el aula que le permita abordar la diversidad (o las diferencias) con sus alumnos?

2.5.- ¿A la hora de calificar ¿cómo lo hace usted para calificar a sus alumnos con N.E.E? y ¿Qué mecanismos disciplinarios utiliza en el aula? ¿Y específicamente con sus alumnos con Necesidades educativas especiales?

2.6.- ¿qué opina usted de la actual reforma educativa relacionada con la inclusión de alumnos con Necesidades especiales? ¿cree usted que tiene vacíos? ¿qué dificultades la ha generado su implementación?

2.7.- ¿Piensa usted que el trabajo colaborativo con especialistas, desarrollado dentro de los programas de integración escolar (como por ejemplo fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo, educadora diferencial) es un aporte significativo para usted como profesora de aula de niños que presentan diversidad en el aprendizaje?

2.8.- ¿Usted considera que la actual reforma educativa es un aporte para el desarrollo social y laboral de sus alumnos a futuro? ¿De qué carece la normativa para llegar a serlo?

2.9.- ¿Qué ha aprendido usted de su trabajo con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales?

3.- PROPUESTAS DE MEJORAS.

3.1.- Desde su experiencia ¿qué desafíos se presentan a futuro en el quehacer docente referente a los alumnos o alumnas en situación de discapacidad?

3.2 ¿qué cambios propondría usted que pudiesen permitirle desarrollar de mejor forma su quehacer pedagógico con estos alumnos?

3.Fase de cierre:

Para finalizar, me gustaría que me comentara si tiene algo más que agregar que le parezca relevante y que no haya sido considerado en nuestra conversación.

8.3. ENTREVISTAS DESARROLLADAS A DOCENTES.

ENTREVISTA 1.

1.-FASE INTRODUCTORIA A ENTREVISTA:

ENTREVISTADOR (E): - Describa su trayectoria académica y ¿cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente?

ENTREVISTADO 1: Empecé a trabajar en el año 2007 como docente, por dos años en la comuna de Cerro Navia. Luego comencé a trabajar en la comuna de Peñaflor, desde el año 2009, en donde he realizado mi labor docente en el establecimiento actual. Durante este proceso he podido aprender, crecer y mejorar mis practicas docentes, desde los conocimientos formales, asumiendo diversos cursos de perfeccionamientos, así como los no formales, ya que el proceso de aprendizaje que te entrega la práctica y el compartir con otros docentes.

(E) También requiero saber si usted ¿ha tenido alguna experiencia con personas en situación de discapacidad fuera del contexto escolar y ¿cómo vivió esa experiencia?

ENTREVISTADO 1 : En la iglesia donde participó asistía un amigo que debía utilizar silla de ruedas, debido a una enfermedad degenerativa. Creo que he esta experiencia la viví muy de cerca, me permitió apoyar a mi amigo en diferentes situaciones.

I.- FASE DE DESARROLLO:

1.- REPRESENTACIONES SOCIALES:

(E)¿ Qué ideas surgen en usted al mencionar el concepto de necesidades educativas especiales e integración escolar?? .

ENTREVISTADO 1 : Todos tenemos necesidades educativas especiales en distintas circunstancias. En el ámbito educacional se refiere a aquellos estudiantes que requieren de alguna adecuación para poder desarrollar su proceso educativo en las mismas condiciones que sus pares, frente a algunas dificultades que pueda manifestar.

(E) ¿Qué mitos poseía usted de los niños y niñas con necesidades educativas especiales antes de trabajar con ellos? ¿ Esto ha cambiado con la práctica?

ENTREVISTADO 1 : Que estos estudiantes necesitaban un apoyo especial y dirigido de la profesora de educación diferencial, pero fuera del aula. Si ha cambiado, debido a que las intervenciones de los especialistas hoy en día son dentro del aula común, entonces me doy cuenta que los alumnos pueden aprender como todos, además que los alumnos del programa son esforzados, algunos medios sobreprotegidos, pero todos avanzan.. yo antes no hubiera pensado eso.

(E) ¿ Qué sentimientos y emociones le produce la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales?.

ENTREVISTADO 1 :Me causa sentimientos positivos frente a los logros académicos que tienen mis estudiantes con NEE, me alegra saber que la construcción de aprendizaje es en conjunto, sin que exista discriminación y segregación.

2.-PRÁCTICA DOCENTE

(E)¿cómo es su práctica docente con niños con Necesidades educativas especiales? ¿ qué situaciones positivas usted ve en su trabajo con ellos? Y ¿ qué tensiones presenta este trabajo?

ENTREVISTADO 1 :Lo que yo realizo con mis estudiantes con NEE depende de la Necesidad que tenga, una vez diagnosticada, trabajo con los estudiantes con las directrices y descripciones en conjunto con los especialistas del Proyecto de Integración del establecimiento. Creamos adecuaciones curriculares que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes.

Con todo lo mencionado anteriormente, podemos darnos cuenta de los avances significativos de los alumnos, en su proceso educativo, con ritmos propios.

Además ver a los niños trabajando todos en conjunto, les muestra como “tú puedes” entonces eso les ayuda a aumentar su autoestima y esto también repercute en los aprendizajes.

Las tensiones se presentan cuando tenemos pocos avances con algunos estudiantes, por la carencia de apoyo por parte de sus hogares.

(E) ¿Cuál es su opinión sobre la convivencia en el aula en el marco de la educación inclusiva? ¿ qué tensiones aprecia usted en ella?

ENTREVISTADO 1 : Me parece que la educación inclusiva permite que todos accedan al aprendizaje con las mismas oportunidades, permite que todos aprendan de forma colaborativa. Las tensiones se provocan cuando se deben resolver conflictos relacionados con el manejo de emociones, o conflictos relacionados con la disciplina.

(E) ¿Se siente usted un agente facilitador de la integración de sus alumnos o alumnas con alguna discapacidad en el aula? ¿ cómo desarrolla este aspecto?

ENTREVISTADO 1 : Si, me siento un agente facilitador, pues soy una mediadora en el proceso de aprendizaje, permito que mis estudiantes integrados construyan sus saberes a partir de las herramientas cognitivas que les ayudo a encontrar.

(E) ¿Usted implementa algún tipo de trabajo distinto en el aula que le permita abordar la diversidad (o las diferencias) con sus alumnos?

ENTREVISTADO 1: Si, utilizo estrategias de ubicación dentro del aula, para que exista un trabajo grupal. Utilizo diversos recursos: audiovisuales, escritos, kinestésicos, todo esto con el fin de responder a la diversidad que existe en mi aula.

(E) A la hora de calificar ¿ cómo lo hace usted para calificar a sus alumnos con N.E.E? y ¿ Qué mecanismos disciplinarios utiliza en el aula? ¿Y específicamente con sus alumnos con Necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 1 :La evaluación de estos estudiantes la realizo en conjunto con los profesionales del proyecto de integración, en donde analizamos los logros y dificultades del estudiante.

Uno de los recursos disciplinarios utilizo las normas de aula que son consensuadas con los estudiantes.

(E) ¿Qué opina usted de la actual reforma educativa relacionada con la inclusión de alumnos con Necesidades especiales? ¿ cree usted que tiene vacíos? ¿ qué dificultades la ha generado su implementación?

ENTREVISTADO 1 :Creo que la reforma, y específicamente el decreto 87, no responde a todas las necesidades reales que los estudiantes tienen, es decir, permite reconocer legalmente y con diagnostico solo a 7 estudiantes, sin embargo en la realidad de nuestras aulas muchas veces existen más estudiantes con NEE.

(E) Piensa usted que el trabajo colaborativo con especialistas, desarrollado dentro de los programas de integración escolar (como por ejemplo fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo, educadora diferencial) es un aporte significativo para usted como profesora de aula de niños que presentan diversidad en el aprendizaje?

ENTREVISTADO 1 Si , totalmente. Se ha dado un trabajo colaborativo super bueno , potente. Nosotros aprendemos de ellos y ellos de nosotros.. trabajamos juntos, Si bien al principio éramos bastante negativos hacia el apoyo PIE, nos dimos cuenta que son áreas super distintas.

(E)¿Usted considera que la actual reforma educativa es un aporte para el desarrollo social y laboral de sus alumnos a futuro? ¿de qué carece la normativa para llegar a serlo?

ENTREVISTADO 1 :Si bien es cierto que la reforma educativa ha mejorado diferentes áreas del ámbito educativo, creo que sus debilidades se presenta en cuanto a la infraestructura de nuestros establecimiento, el espacio físico en muchas escuelas es deplorable, y esto no motiva a que nosotros estudiantes.

En cuanto al desarrollo laboral la carencia de especialidades atractivas frente al mercado, hace que nuestros estudiantes, de escuelas municipales, busquen alternativas en establecimientos subvencionados, migrando hacia colegios técnicos con PIE o algunos solo saliendo de octavo básico..

(E)¿Qué ha aprendido usted de su trabajo con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 1 :He aprendido que debemos perfeccionarnos para poder responder a toda la diversidad de aprendizajes presentes en nuestras aulas.

He aprendido a flexibilizar el currículo nacional durante el proceso de aprendizaje y por supuesto en el proceso de evaluación.

He aprendido que el trabajo colaborativo eficaz genera resultados.

3.- PROPUESTAS DE MEJORAS.

(E). Desde su experiencia ¿ qué desafíos se presentan a futuro en el quehacer docente referente a los alumnos o alumnas en situación de discapacidad?

ENTREVISTADO 1 :Muchos desafíos, pues lo que aprendimos como docente en nuestro pregrado, no nos entrega las herramientas necesarias para trabajar con la diversidad de estudiantes que hoy en día tenemos en nuestras aulas, por lo mismo creo que es importante que nosotros como docentes siempre estemos actualizando nuestros conocimientos pedagógicos en cuanto a las estrategias a implementar en el aula, y por sobre todo que éstas apunten a los diversos estilos de aprendizaje que tiene nuestros estudiantes.

(E)¿Qué cambios propondría usted que pudiesen permitirle desarrollar de mejor forma su quehacer pedagógico con estos alumnos?

ENTREVISTADO 1 : Mayor autonomía en cuanto al contrato de profesionales que atienden las NEE.

Mayor flexibilidad en cuanto a la cantidad de estudiantes diagnosticados y reconocidos legalmente como pertenecientes a los proyectos de Integración de los establecimientos.

Mayores oportunidades de perfeccionamiento docente en estas áreas.

Mayor tiempo para desarrollar nuestro trabajo, los docentes estamos agotados , cansados de tener mayores exigencias y menor tiempo para estar con nuestras familias en casa

(E) ¿Algo más que quisiera acotar, qué se quede en el tintero, algo que desee señalar??

ENTREVISTADO 1 No , creo que esta todo dicho, gracias.

ENTREVISTA 2

1.-FASE INTRODUCTORIA A ENTREVISTA:

ENTREVISTADOR : Describa su trayectoria académica y cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente.

ENTREVISTADO 2 : Ingresé a realizar mi práctica profesional en el año 2001, y sigo trabajando en el mismo establecimiento. Es decir, llevo 19 años desempeñándome laboralmente en un colegio municipal de la comuna de Peñaflor.

E: También requiero saber si usted ¿ha tenido alguna experiencia con personas en situación de discapacidad fuera del contexto escolar y ¿cómo vivió esa experiencia?

ENTREVISTADO 2 : Tengo un familiar cercano que tuvo un accidente cuando era muy joven, pero me vine a dar cuenta de su discapacidad cuando crecí, ya que siempre lo vi “normal”. Alguien me preguntó por mi tío “el cojito”, recién ahí lo noté. La verdad su discapacidad siempre fue muy cercana para mí.

I.- FASE DE DESARROLLO:

1.- REPRESENTACIONES SOCIALES:

E- ¿ Qué ideas surgen en usted al mencionar el concepto de necesidades educativas especiales e integración escolar? .

ENTREVISTADO 2 : mmm ... Son atenciones específicas que requieren algunos niños a lo largo de su escolarización, en el ámbito físico, cognitivo, sensorial o de conducta. Niños que requieren mas apoyo, que aprenden más lento , pero aprenden.

E- ¿Qué mitos poseía usted de los niños y niñas con necesidades educativas especiales antes de trabajar con ellos? ¿Esto ha cambiado con la práctica?

ENTREVISTADO 2 : Mito, mmm , Pensaba que los niños y niñas con NEE debían asistir a escuelas “especiales”, en donde se relacionaran entre pares con similares necesidades o requerimientos, lo cual ha cambiado enormemente a través de la práctica, ya que trabajo con una diversidad considerable de estudiantes, atendidos según sus necesidades por especialistas dentro del aula.

E;¿Qué sentimientos y emociones le produce la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 2 : Me produce alegría promover la empatía, tolerancia, respeto, solidaridad entre mis alumnos, alejándolos de estereotipos y aceptando la diversidad. Trabajando todos juntos apoyándose en cuanto a las debilidades y desarrollando juntos su fortalezas

2.-PRÁCTICA DOCENTE

E.- ¿cómo es su práctica docente con niños con Necesidades educativas especiales? ¿qué situaciones positivas usted ve en su trabajo con ellos? Y ¿qué tensiones presenta este trabajo?

ENTREVISTADO 2 :Depende del tipo de NEE que requiera el alumno, se trabaja en conjunto con los profesionales especialistas, adecuando las actividades de manera personalizada según su diagnóstico.

Lo positivo es vivenciar sus avances, aunque no sean muchos, valorando la gratificación que esto conlleva, tanto para ellos como para quienes los atendemos.

Las tensiones aparecen cuando no hay respuesta, ni participación por parte del hogar, lo cual dificulta y retrasa el proceso de enseñanza aprendizaje.

También existen tensiones cuando los alumnos integrados presentan dificultades referentes a disciplina, eso no ayuda mucho , primero porque te impide entregar adecuadamente los conocimientos y segundo , porque en múltiples ocasiones el alumnos del PIE molesta , tiene problemas conductuales también y todo el curso lo sigue.

E ¿Cuál es su opinión sobre la convivencia en el aula en el marco de la educación inclusiva? ¿qué tensiones aprecia usted en ella?

ENTREVISTADO 2 : Me parece positiva, ya que, al ser una aula inclusiva, permite el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes, en un ambiente de respeto y solidaridad. Todos comparten aunque aprenden diferente , de diferente forma.. todos comparten, pero las formas de hacer llegar los contenidos y aprender son distintas.

Las tensiones se provocan cuando se debe manejar eventos disruptivos relacionados con el control de frustración de algunos estudiantes integrados.

E: ¿Se siente usted un agente facilitador de la integración de sus alumnos o alumnas con alguna discapacidad en el aula? ¿cómo desarrolla este aspecto?

ENTREVISTADO 2 Sí, me siento un agente facilitador, ya que dirijo el proceso de aprendizaje, entregando las herramientas necesarias para que mis estudiantes construyan el suyo.

E. ¿Usted implementa algún tipo de trabajo distinto en el aula que le permita abordar la diversidad (o las diferencias) con sus alumnos?

ENTREVISTADO 2 Sí, utilizo estrategias de colaboración entre pares. Además, diferentes recursos para lograr captar la atención de todos mis estudiantes, respetando sus ritmos de aprendizaje.

E. A la hora de calificar ¿cómo lo hace usted para calificar a sus alumnos con N.E.E? y ¿Qué mecanismos disciplinarios utiliza en el aula? ¿Y específicamente con sus alumnos con Necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 2 Para calificar a los alumnos integrados existe un trabajo colaborativo entre docentes y profesionales especialistas, tratamos de llegar a un consenso con el equipo de aula.

Como mecanismos disciplinarios, utilizo las normas de convivencia acordadas en conjunto con los estudiantes de manera sistemática.

E ¿qué opina usted de la actual reforma educativa relacionada con la inclusión de alumnos con Necesidades especiales? ¿cree usted que tiene vacíos? ¿qué dificultades la ha generado su implementación?

ENTREVISTADO 2 La cantidad de alumnos que se atienden de acuerdo a la reforma, no da cobertura a las reales necesidades como escuela, ya que se debe priorizar muchas veces los diagnósticos más severos, dejando niños sin atención por parte del equipo PIE.

E ¿Usted considera que la actual reforma educativa es un aporte para el desarrollo social y laboral de sus alumnos a futuro? ¿de qué carece la normativa para llegar a serlo?

ENTREVISTADO 2 Si logramos formar jóvenes integrales de acuerdo a la reforma, debiesen egresar de la enseñanza básica con las habilidades y competencias necesarias para enfrentarse a la sociedad; comunicándose respetuosamente con sus pares, teniendo un pensamiento crítico, teniendo iniciativa, etc. Aunque no podemos desconocer la enorme brecha que existe entre la educación pública y privada, comenzando por la infraestructura, y las carreras poco atractivas que se les ofrece a los estudiantes para continuar sus estudios.

E ¿Qué ha aprendido usted de su trabajo con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 2 He aprendido a adaptarme a dichas necesidades concretas y trabajar basándome en diferentes enfoques en función de cada alumno. También que el trabajo colaborativo entre pares cobra mayor relevancia, y más aún si existe apoyo desde el hogar. Además, que si adapto en conjunto con la especialista las materias curriculares y la forma de impartirlas puedo evidenciar los avances de aquellos estudiantes.

He aprendido a flexibilizar mis metodologías y proceso de evaluación, y principalmente a fomentar el respeto entre mis alumnos, para que todos tengan las mismas oportunidades de aprender en un ambiente propicio de sana convivencia, tolerancia y solidaridad.

3.- PROPUESTAS DE MEJORAS.

E.- Desde su experiencia ¿qué desafíos se presentan a futuro en el quehacer docente referente a los alumnos o alumnas en situación de discapacidad?

ENTREVISTADO 2 El principal desafío como docente es estar constantemente perfeccionándome y actualizando mis conocimientos para abordar los requerimientos de todos mis estudiantes, mejorando y aprendiendo nuevas estrategias que sean efectivas dentro del aula.

E. ¿Qué cambios propondría usted que pudiesen permitirle desarrollar de mejor forma su quehacer pedagógico con estos alumnos?

ENTREVISTADO 2 Principalmente que una mayor cantidad de alumnos puedan incorporarse al Proyecto de integración, para que ningún niño quede sin la atención que requiera según su diagnóstico, y no sea una cifra acotada como la que impone la normativa vigente. Así también se tendrían que contratar mayor cantidad de profesionales especialistas para abordar estas necesidades.

ENTREVISTA NÚMERO 3.

“REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES ACERCA DE SUS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

Entrevistador: ¿Podría por favor describirme su trayectoria académica y cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente?

Docente 3: Yo llevo desempeñándome como docente hace alrededor de 20 años, entre a estudiar pedagogía en educación general básica a la universidad católica el año 1980, he tenido bastantes trabajos, en los distintos tipos de educación que existen. Pública, privada, subvencionada. Con distintos jefes, con distintos niños. tengo un diplomado en orientación, que desarrolle el año 2008. Actualmente trabajo como docente de matemáticas, y también como profesor jefe de un segundo Básico.

Entrevistador: Para comenzar quiero saber si usted. ha tenido alguna experiencia con personas en situación de discapacidad **fuera del contexto escolar, fuera de la escuela y ¿cómo vivió esa experiencia?**

Docente 3: La verdad fuera del contexto de la educación no he tenido muchas experiencias relacionadas con los discapacitados, más de cerca. En mi familia, tenía un primo en el campo con discapacidad, de esas enfermedades que se dan por alcoholismo de la madre, pero éramos chicos, jugábamos, todos los niños son normales, supongo, o sea, no me di cuenta hasta ser grande que Patito tenía alguna discapacidad. Y las demás experiencias han sido en el metro, en la calle, pero nada muy cercano.

Entrevistador: hablando ya más de discapacidad y contexto escolar, **¿Qué ideas surgen en usted al mencionar el concepto de necesidades educativas especiales e integración escolar?**

Docente 3: ideas... mmm. bueno por un lado podría definir el concepto como niños que requieren más apoyo que otros niños para realizar las actividades escolares. Niños que les cuesta más, que pueden aprender sin duda, pero con mas apoyos, en colegios normales como

todos los niños. También un concepto relativamente nuevo , cuando yo estudié , los niños con más dificultades se iban , en realidad, les pedían que se fueran a las escuelas especiales y ahí llegaban hasta donde pudieran.. y en las escuelas especiales no había vuelta que darle , no volvían al sistema educativo regular, aprendían un oficio , que muchas veces ni utilizaban.. eran finalmente mantenidos por sus padres , o por adultos .. por eso, lo que se esta dando ahora es nuevo , es bueno claramente , más oportunidades para ellos.. por otro lado como docente viejo ya.. pienso también que son exigencias nuevas y que no sabemos mucho , no nos han capacitado.. no nos han hecho hacer cursos , uno que otro taller... entonces la integración es algo bueno , pero para nosotros totalmente desconocido.

Entrevistador :y referente a esto, qué mitos poseía usted de los niños y niñas con necesidades educativas especiales antes de trabajar con ellos en la escuela ? ¿Esto ha cambiado con la práctica?

Docente 3: Mitos, yo honestamente , si me hubieses preguntado hace 10 años atrás te hubiese dicho que estaban locos, que como podían pensar en tener en un aula a niños con discapacidades y a otros niños sin discapacidad.. uno siempre cree que las cosas son peores de lo que realmente son. La verdad es que me he sorprendido bastante, el tema de la integración funciona bastante bien .. mucho mejor de lo que pensaba , siempre pensé que los niños discapacitados sufrirían de bulling, no tendrían avances, irían mas que nada al colegio como a conocer un nuevo ambiente y no es así para nada.

Entrevistador . : y en cuanto a la inclusión en el aula ¿Qué sentimientos y emociones le produce la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales?

Docente 3: Referente a sentimientos , me emociona, como te decía yo pensaba que los niños con discapacidad irían a vitrinear al colegio , serían discriminados , se burlarían .. en realidad mi escenario era súper pesimista en cuanto a lo que vendría con la nueva reforma ... y me ha emocionado ver que la inclusión si existe sobre todo en niños, en general , todos son muy abiertos a las diferencias.. uno que otro ha molestado, alguna vez, se ha reído ... pero yo en lo personal creo que pasa por una situación de la casa, los padres emiten juicios y se los traspasan a los niños.. porque los niños en general no son discriminadores en sí.. a veces preguntan , tío porque el habla así , o porqué es así y esto otro.. pero es por curiosidad, si uno media bien con los alumnos , las cosas se facilitan bastante.

Entrevistador : En cuanto ha valores ¿Qué ha tenido que poner en práctica usted para trabajar con niños y niñas en situación de discapacidad en el aula?

Docente 3: valores , yo creo que respeto, primeramente mostrar respeto , enseñar a respetarse todos juntos. Y también podría ser tolerancia y paciencia , tolerancia a las diferencias y paciencia , a los procesos.. porque el trabajar con niños con necesidades educativas requiere de paciencia , de reinventarse constantemente.

Entrevistador : y .. ¿ Cómo es su práctica docente con niños con Necesidades educativas especiales en sí ? ¿ Qué situaciones positivas usted ve en su trabajo con ellos? Y ¿Qué tensiones presenta este trabajo para usted?

Docente 3 : En cuanto a la práctica es bastante diferente a lo que se hacía hace años, en primer lugar cuando egrese y empecé a trabajar, todos enseñábamos de la misma forma por ejemplo para leer silabario, método Matte, todos usábamos lo mismo; en matemáticas igual si alguno aprendía un nuevo sistema por ejemplo Singapur, Cuisine todos lo usábamos y el que aprendía aprendía .. y si no, repetía y así hasta que se lograría afianzar el contenido.. ahora, en la actualidad es muy distinto.. uno como docente se enfrenta al niño de una forma más humana, comprendiendo que no es solo entregar el contenido si no, desarrollarlo de forma personal y que aprendan lo que puedan... uno modifica el contenido para que a todos les llegué, el mismo contenido pero de diferente forma.

Entrevistador : ¿Y qué situaciones positivas y negativas ve usted en esto, en su práctica?

Docente 3: positivas, claramente que hay integración de estos niños real, que uno les entrega un futuro y sabes... para esto uno tiene que estar actualizando, leyendo, si bien no hay capacitaciones más formales o por recursos uno no puede llegar y pagar un magíster, diplomado o curso, uno siempre tiene que estar pensando, aprendiendo constantemente acerca de como hacer actividades nuevas, eso es bueno, porque uno sale de la monotonía y te esfuerza a aprender.. y negativo... lo que señalan todos los docentes, los tiempos, requiere más tiempo, y uno es profesor cuenta con horas de trabajo, que muchas veces no alcanzan .. menos con 45 alumnos, imagínate pensar en los 45 requiere tiempo, si bien se ha avanzado en eso falta mucho aún.. en mi práctica también veo que hay muchas exigencias inútil, burocracia, papel que no ayuda mucho.. hay que invertir más en la práctica, en la docencia en sí, no en encuestas, papeles, llenar la ficha de no se qué.. invertir en materiales, en capacitaciones, en cursos, en eso.

Entrevistador. Y : ¿Cuál es su opinión sobre la convivencia en el aula en el marco de la educación inclusiva? ¿qué tensiones aprecia usted en ella?

Docente 3: la verdad tensiones, así como tensiones no veo, en algunas ocasiones hay alumnos que se han burlado de otros, pero eso se resuelve.. en general los niños bien, asumen las diferencias, pero ellos ya traen las diferencias siento yo ... o sea traen incorporado que somos diferentes, el internet, los accesos, la computación, la migración .. vienen con otro chip.. en los años 80 ver a un negrito en Chile quién lo hubiese pensado, era extraño.. en cambio en las aulas el día de hoy hay personas de distintas razas, nacionalidades, idiomas, etc.. en los mismos barrios de los alumnos hay niños diferentes.. por ende en ese aspecto yo no creo que se vea una realidad distinta. Tensiones, en cuanto a convivencia, en general solo podría señalar que a veces uno no tiene herramientas para mediar en los problemas y las reglas de los colegios aún en ocasiones son muy antiguas. Eso de la anotación en el libro, me ha pasado que niños dicen: anóteme por tío. Y uno queda... plop... pensando en mejor sería buscar otra solución.. eso.

Entrevistador : usted ¿Se siente un agente facilitador de la integración de sus alumnos o alumnas con alguna discapacidad en el aula? ¿cómo desarrolla este aspecto?

Docente 3: me siento como un agente facilitador, sí.. intento serlo mejor dicho, no tengo mucho conocimiento.. pero si no lo hago yo, quién más. yo soy el docente, soy como el capitán del barco en la sala entonces quién más pone las reglas, o conversa con los alumnos.. además los alumnos me escuchan, yo siento que comprenden que uno intenta ayudarles a ser mejores personas y lo reciben bien, con respeto, con cariño. Intento siempre conversar con

ellos antes que cualquier cosa, si hay que sancionar bueno hay entra el reglamento de convivencia que tanto se habla en los colegios , pero antes intento conversar.

Entrevistador :¿Usted implementa algún tipo de trabajo distinto en el aula que le permita abordar la diversidad (o las diferencias) con sus alumnos?

Docente 3: si , la verdad , o sea a mi no me gusta eso de separar a los alumnos .. pero encuentro que en mi asignatura no queda de otra.. como decía son docente de matemáticas , y necesito que todos aprendan.. con esto del nuevo decreto y la nueva ley , a los niños integrados se les adecúa el curriculum , es decir pueden estar en tercero básico y no saber sumar.. y , imagínate yo estoy trabajando multiplicación , que hago con los que no saben sumar.. en ese caso los separo y ahí me ayuda la tía del PIE, ella refuerza sumas y yo multiplicación con el resto .. al final resuelvo dudas. Pero en general es eso , todo lo demás juntos, pero cuando hay contenido que la brecha es muy grande , los separó, más que nada por ellos, podrían sentirse mal y pensar “porque yo no sé eso”. Si fuera otro ramo como artes, educación física, no sé tecnología no habría problemas , pero en ramos más de contenidos , sin ofender a los colegas , no veo otra opción.

Entrevistador :A la hora de calificar, de poner notas ¿cómo lo hace usted para calificar a sus alumnos con N.E.E? y ¿Qué mecanismos disciplinarios usa en la sala de clases ? ¿Y específicamente con sus alumnos con Necesidades educativas especiales?

Docente 3 : Para calificar se hace con la actual normativa los niños con dificultades , ellos se califican distinto acorde a su contenido entregado , o PACI como llaman los tíos del PIE , elegimos los contenidos hasta que los niños pueden llegar y se adecúa la prueba, y eso se califica. Distinto al grupo curso.. en cuanto a disciplina , la verdad sigo las normas que entrega el colegio , pero como te decía intento siempre conversar primero. Igual creo que los alumnos hagan algo por miedo al profesor , o por miedo a la anotación o por miedo a ser suspendido no modifica sus conductas , al contrario lo hacen por miedo no porque comprendan que lo que hicieron esta mal.. siempre intento conversar en la buena onda, cuando ya no se puede sanciono como dice el reglamento de convivencia. Con los alumnos con discapacidad, depende., es que en general yo primero evalúo como es el alumno, si tienes un alumno tranquilo, que nunca se porta mal y un día pasa algo , es obvio que ahí hay otra situación que conversar, en cambio.. si es una alumno entre comillas “pelusón” , que molesta y molesta, en ese caso sancionó porque he hablado mil veces con el .. lo mismo con los niños con trastornos , analizó y después sancionó o hablo con el apoderado.

Entrevistador :¿y cuál es su opinión de la actual reforma educativa relacionada con la inclusión de alumnos con Necesidades especiales? ¿cree usted que tiene vacíos? ¿qué dificultades le ha generado su implementación?

Docente 3 : mi opinión es que la normativa es buena, pero faltan recursos , o sea el PIE , atiende a 5 , 7 niños por curso , no es para todos .. y si un niño no tiene cupo que hacemos? Debería ser para todos, debería prestar más apoyo a todos los niños, tener horas para todos los que requieran de apoyo. En general , ahora que la manejamos mejor , asumo que es positiva , pero en su momento , todos conversábamos con los docentes , “es más pega” , “

están locos como vamos a hacer esto” ,... pero analizándolo hoy es una buena iniciativa , contar con apoyos.

En cuanto a la implementación a veces hay problemas en temas prácticos, tiempos ; dividirnos el trabajo con la educadora diferencial, pero nada del otro mundo en general funciona bien.

Entrevistador : **Piensa usted que el trabajo colaborativo con especialistas, desarrollado dentro de los programas de integración escolar (como por ejemplo fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo, educadora diferencial) es un aporte significativo para usted como profesora de aula de niños que presentan diversidad en el aprendizaje?**

Docente 3 : sí , lejos , es un gran aporte y no sólo del programa de integración escolar .. si no que incluir apoyos es bueno... uno como profesor tiene la buena voluntad, pero no es psicólogo, fonoaudiólogo , asistente social.. por eso, es bueno que cada uno pueda ver su área dentro del colegio .. “pastelero a tus pasteles”.

Entrevistador : **y Usted considera que la actual reforma educativa es un aporte para el desarrollo social y laboral de sus alumnos a futuro? ¿de qué carece, que le falta a la normativa para llegar a serlo?**

Docente 3: Cómo te decía es un aporte, para los niños, para los apoderados porque esto de ver que sus niños pueden más que las expectativas que tenían ellos a lo mejor , es súper bueno. Los motiva a que sus hijos puedan aprender y ser más y eso es genial, cuando hay apoderados comprometidos a los niños se les hace más fácil. Que le falta, es que más que le falta a la normativa , yo siento que es algo global.. los graduamos de octavo , de ahí al liceo, buscamos un liceo con PIE también , pero y que viene después.. eso siempre lo conversamos con los colegas , qué viene después,.. ser empaquetador en el súper, cuidar autos.. cuando tú sabes que los alumnos pueden más que eso , ese es el punto.. falta crear opciones de trabajo , la universidad no esta adecuada para personas con discapacidad, si bien hay talleres, estos son costosos, bueno actualmente la universidad es carísima para todos imagínate para ellos. Eso falta.. más inclusión a nivel real, de vida cotidiana ..

Entrevistador: **Qué ha aprendido usted de su trabajo con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales?**

Docente 3: He aprendido a modificar, a que tengo una gran capacidad de adaptación o mejor dicho yo creo que todos los docentes aprendimos lo mismo .. ser flexibles al cambio, y en general , actualmente con lo que esta pasando hemos tenido que aprender computación , de redes sociales.. es lo mismo acá , aprender que la vida es un constante aprendizaje y con estos niños es lo mismo... si preparaste un material y no funcionó , habrá que intentar con otro material , y esto en la marcha . Rápidamente.

3.- PROPUESTAS DE MEJORAS.

Entrevistador : Desde su trabajo ¿qué desafíos se presentan a futuro en el quehacer docente referente a los alumnos o alumnas en situación de discapacidad?.

Docente 3 : A futuro, desafíos... o sea mi desafío personal es que todos puedan aprender.. que todos se sientan capaces de aprender más.. y que puedan desarrollarse como personas también no solo saber sumar, multiplicar , dividir .. si no que aprendan lo que es bueno y malo , y que puedan ponerlo en práctica, que aprendan a ser buenas personas ..

Entrevistador : ¿Qué modificaciones, cambios propondría usted que pudiesen permitirle desarrollar de mejor forma su quehacer pedagógico con estos alumnos?

Docente 3 : Cambios, los que piden todos los docentes. En primer lugar , disminuir el trabajo administrativo, desde el punto de vista que si bien hay trabajo que hacer obligatorio hay un sinfín de fichas y papeles carentes de sentido que nos piden llenar, ese sería tiempo para nuestros alumnos.

Capacitaciones, invertir en eso , en capacitarnos ; en que aprendamos estrategias nuevas, que aporten a nuestro quehacer..

Y disminuir las exigencias hacía el docente también , o sea , muchas veces dicen , el niño no aprendió fracciones porque el docente es el malo, y no se ponen en nuestro lugar , yo no puedo apurar, o sea , presionar a los niños... hay niños que se han demorado dos años en aprender a sumar, lo importantes es que aprendan , que les sirva , que no quede ahí.. pero de ahí a que yo diga haber tienen que aprender sumas en 2 semanas , es bastante raro para toda la normativa actual..

Entrevistador : Algo más que agregar , que sienta que es importante..

Docente 3 : no gracias , eso.

ENTREVISTA 4 :

Entrevistador: Para comenzar Podría por favor describirme su trayectoria académica y cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente?

ENTREVISTADO 4: En cuanto a mi trayectoria académica, soy profesor de Música , licenciado en música , egresado hace 4 años aproximadamente de la UMCE. En realidad mi trayectoria es poca, he trabajado en lo que son bandas juveniles enseñándole a niños y niñas de diversas comunas como tocar diversos instrumentos. También he sido profesor de guitarra. Y me desempeño desde hace 3 años en una escuela Municipal como docente de educación Musical, no con la totalidad de mis horas si.

Entrevistador : Ahora Quiero saber si usted. ha tenido alguna experiencia con personas en situación de discapacidad fuera del contexto escolar, fuera de la escuela y ¿cómo vivió esa experiencia?

ENTREVISTADO 4: He tenido la experiencia de compartir con niños ciegos , hice una práctica profesional en la fundación Santa lucía, escuela Santa Lucía para niños ciegos. Ellos tienen una Banda , muy buena por lo demás, fue una gran experiencia. Pude ver realmente de lo que son capaz niños y niñas con discapacidad. Esa es la experiencia más cercana.

Entrevistador : Y, ¿Qué ideas surgen en usted al mencionar el concepto de

ENTREVISTADO 4:Yo , tengo la idea que son personas que presentan una condición especial, y esta condición origina necesidades educativas, por ejemplo trastorno del lenguaje, ceguera, autismo. Son niños que requiere apoyos, apoyos específicos para poder llegar a los aprendizajes, algunos más modificaciones otros menos.

Entrevistador : y ¿ qué mitos poseía usted de los niños y niñas con necesidades educativas especiales antes de trabajar con ellos en la escuela ? ¿Esto ha cambiado con la práctica?

ENTREVISTADO 4: O sea , como comentaba al inicio , yo en el pregrado, en la U, con la práctica pude aprender bastante de las personas en situación de discapacidad. Antes , si cuando era escolar, la verdad me daban cierto temor, había una persona con enfermedad psiquiátrica que se ponía en el paradero cerca de mi colegio y gritaba, eso me daba cierto temor, además , también siento que las diferencias me generaban cierta timidez, pero cuando ya los conoces y compartes con ellos te das cuenta que son ideas de uno , que no son personas resentidas sociales o que necesitan nuestra compasión , como a veces uno piensa... que son personas normales ; aunque suene raro decirlo.

Entrevistador. :¿Qué sentimientos y emociones le produce la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 4: me produce emoción , alegría. siento que con estas nuevas normas se les está entregando un derecho, educación para todos. Un derecho que ellos antes no tenían , terminar sus estudios, poder acceder a la escuela que ellos quieran como cualquiera de nosotros... antes eran segregados en escuelas especiales, o a veces no llegaban a las escuelas , se quedaban en sus casas, sin estudiar ni aprender porque las familias no los creían capaces, pero ahora con esto de la inclusión pueden compartir como todos en sociedad.

Entrevistador : y en cuanto ha los valores ¿Qué ha tenido que poner en práctica usted para trabajar con niños y niñas en situación de discapacidad en el aula?

ENTREVISTADO 4: mmm.. solidaridad, yo creo que ese es un valor que se pone en práctica, empatía también . Lo de solidaridad lo indicó por el contexto donde trabajo , es un colegio donde asisten niños con alta vulnerabilidad social, familias disfuncionales, niños institucionalizados, entonces uno debe intentar dar todo de sí para que ellos puedan aprender, para que el colegio sea una experiencia agradable para ellos , que les ayude a olvidar sus problemas. Empatía con ellos también , con todos , con los niños con necesidades educativas especiales y con niños sin ellas, escucharlos, conocer sus realidades y desde ahí entender sus comportamientos y sus historias.

Entrevistador : ¿ Cómo es su práctica docente con niños con Necesidades educativas especiales en sí ? ¿ Qué situaciones positivas usted ve en su trabajo con ellos? Y ¿Qué tensiones presenta este trabajo para usted?

ENTREVISTADO 4: la Verdad , es muy grata . En mi asignatura intento , que es educación musical, yo siento que logro generar un espacio de aprendizajes para todos , pero más que eso pasamos un rato agradable. A los niños les gustan los instrumentos, le gusta la música, en general. Para mí positivo, es que todos pueden compartir juntos en la sala de clases , y que aprenden entre ellos , se ayudan ; si alguno le cuesta algo , el compañero puede ayudarlo.. En cuanto a Tensiones, no recibo mucho apoyo en cuanto al PIE por ejemplo porque las horas contemplan solo lenguaje , matemáticas , historia y ciencias. Entonces para conversar con la psicóloga , u otro profesional tengo que esperar, o quedarme después del trabajo, tiempo extra que uno dedica y a veces parece que nadie lo valora... aunque no quiero que se mal entienda , no es que yo quiera que lo valoren, lo hago con gusto, pero es trabajo extra .. deberíamos tener tiempo para esto.

Tampoco hemos tenido capacitaciones referente a la práctica, muchas de decretos, leyes .. pero de que hacer cuando un niño esta en crisis? Algo más práctico , nada..

Entrevistador. Y : ¿Cuál es su opinión sobre la convivencia en el aula en el marco de la educación inclusiva? ¿Qué tensiones aprecia usted en ella?

ENTREVISTADO 4: La convivencia en mi labor de profesor, es bastante buena , he escuchado a profesores quejarse a verse de ciertos cursos, pero yo ningún problema. Yo siento que ven música como una forma de entretenerse, una forma más concreta de trabajar , y eso hace que les guste ... en general todos se portan bien , se respetan se ayudan. Tensiones, en la convivencia yo no veo ninguna en los niños. A veces los apoderados generan tensiones innecesarias, ha habido conflictos por ejemplo donde los niños resuelven el problema y luego me llega una nota vía agenda del papá o la mamá reclamando algo... eso pienso, los adultos tienen mas prejuicios en relación a los niños con discapacidad, cuando los niños se ríen , se burlan , es porque los adultos llevan esos prejuicios a los niños. Inconscientemente claro... bueno supongo.. Sería mas fácil , si todos, si la sociedad respetara.

Entrevistador : usted ¿Se siente un agente facilitador de la integración de sus alumnos o alumnas con alguna discapacidad en el aula? ¿cómo desarrolla este aspecto?

ENTREVISTADO 4: Si me siento un agente facilitador, intento que todos participen en mi clase. Generar instancia en que todos se sientan participantes activos. Yo en mi clase intento

motivarlos a trabajar, con rutinas de juegos, con preguntas dirigidas, con actividades pensadas en todos, en las que todos puedan participar.

Entrevistador :¿Usted implementa algún tipo de trabajo distinto en el aula que le permita abordar la diversidad (o las diferencias) con sus alumnos?

ENTREVISTADO 4: No, en general no he tenido que realizar eso. Ni agrupar, ni excluir niños de mi clase por uno u otro motivo. Mi clase esta hecho para todos, intentando que los niños aprendan por todos los canales sensoriales. Quizás es porque en mi asignatura puede ser más fácil de implementar. Por ende , en mi clase no hay diferencias, bueno intento eso , que todos participen por igual.

Entrevistador :A la hora de calificar, de poner notas ¿cómo lo hace usted para calificar a sus alumnos con N.E.E? y ¿Qué mecanismos disciplinarios usa en la sala de clases ? ¿Y específicamente con sus alumnos con Necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 4: Bueno para calificar, la verdad califico según las pautas de evaluación que se confeccionan en la escuela con UTP. Bueno ahora con la vigencia del decreto 67, se va a evaluar distinto , va a permitir que el niño nos muestre como avanza.. en general las evaluaciones actualmente es como “ haber toca tal canción en flauta”, observar en un minuto, es como ver una foto de ese momento sin considerar el esfuerzo que ahí para llegar ahí.. a veces igual uno como docente puede evaluar subjetivamente a un alumno considerando las diferencias que tienen los demás , pero, en la formalidad actual eso no se puede , solo se podrá con el decreto 67. Para mantener la disciplina en general yo aplico el manual de convivencia para todos por igual , la diferencia es que siempre intento mediar primeramente en los problemas, primero conversar, hacer ver a los niños el error y después aplicar manual. Pero para todos por igual.

Entrevistador :¿ cuál es su opinión sobre la actual reforma educativa relacionada con la inclusión de alumnos con Necesidades especiales? ¿cree usted que tiene vacíos? ¿qué dificultades le ha generado su implementación?

ENTREVISTADO 4: sobre la actual reforma debo decir que me parece bastante buena, inclusiva , entregan apoyos a los niños en el contexto escolar, que es donde pasan mayor parte del día , vacíos, tiene sobre todo que no es para todos. Los apoyos deberían ser para todos los niños, el que necesite psicopedagogo , tener acceso a un psicopedagogo .. Los niños pasan en el colegio una gran parte del día, así que brindarles apoyo en ese entorno es bueno y debería masificarse.

Otro problema es el tema de las adecuaciones y evaluaciones diferenciadas, son super buenas, pero no son para todas las asignaturas, a mi parecer debería ser transversal . más apoyos tanto para los niños como para nosotros.

Entrevistador :¿Piensa usted que el trabajo colaborativo con especialistas, desarrollado dentro de los programas de integración escolar (como por ejemplo fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo, educadora diferencial) es un aporte significativo para usted como profesora de aula de niños que presentan diversidad en el aprendizaje?

ENTREVISTADO 4: sí, es un aporte por lo que decía antes, un niño pasa gran parte de su día, de su semana en la escuela. Entonces que los especialistas lo vean en ese contexto es bueno, porque lo ven desempeñándose como estudiante, con sus amigos, con los adultos. Además pueden intervenir cuando hay problemas no solo en el niño que lo presenta, si no en su contexto. Además, el tener especialistas en los colegios igual te alivia un poco la carga, yo derivó niños al psicólogo, al psicopedagogo; no tengo que hacerme cargo de temas en los que no soy experto, si bien tengo la voluntad por ejemplo para acercarme a niños con dificultades emocionales, me hace falta el conocimiento.

Entrevistador ¿ y Usted considera que la actual reforma educativa es un aporte para el desarrollo social y laboral de sus alumnos a futuro? ¿de qué carece, que le falta a la normativa para llegar a serlo?

ENTREVISTADO 4: claramente es un aporte, todo suma. Al traer a los niños a establecimientos educacionales regulares lo hace participar de actividades en las que participan todos los niños, eso los hace incluirse socialmente, poder ser parte del grupo. Le falta como decía anteriormente, masificarla a todos los estudiantes, a todos los estudiantes les cuestan algunos contenidos, por lo que también deberían tener apoyos.

Entrevistador : y en cuánto al aspecto laboral de sus alumnos, al futuro?

ENTREVISTADO 4: Es complejo plantearlo así, porque la vida no te facilita las cosas, en general la sociedad está más abierta a los cambios, pero más egoísta y poco empática. Entonces en el colegio están como en una burbuja, es un entorno ideal entre comillas, pero cuando salgan de aquí, en el liceo, o en lo que estudien más adelante, si estudian porque muchos no pueden, no les da... no recibirán estos apoyos... eso muestra que a la sociedad le falta desarrollar esos aspectos, pensar en el otro, ponerse en los zapatos del otro, ser solidario.

Entrevistador: ¿Qué ha aprendido usted de su trabajo con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 4: He aprendido a nunca subestimar a un alumno, a decir “a es que no le enseño porque no va a poder” porque no dejan de sorprenderme.. he visto como los niños, se esfuerzan por aprender y lograr los objetivos, por esto también, he aprendido a esforzarme el doble, el triple o lo que sea necesario para entregar a los alumnos los contenidos y que aprendan.

Entrevistador :¿ y qué desafíos ve usted qué se presenten a futuro en el quehacer docente referente a los alumnos o alumnas en situación de discapacidad?.

ENTREVISTADO 4: claramente nuestro principal desafío es que los alumno o alumnas con discapacidad o necesidades especiales puedan desempeñarse adecuadamente en la vida, aprender lo más que puedan, estudiar, tener un trabajo y ser independientes ... o medianamente independientes.

Entrevistador : Y en el quehacer docente propiamente tal? Referente a estos alumnos?

ENTREVISTADO 4: En el quehacer docente, a futuro , la idea es que todos puedan tener acceso a la educación , que la inclusión este al alcance de todos... que la educación sea de calidad, y que los contenidos se le entreguen a todos. Yo creo que como docente lo que mas cuesta es abrir la mente a los cambios, estar dispuesto a asumir nuevas realidades, como lo fue la inclusión en su minuto, Pero hoy ya empezamos este camino , entonces solo queda seguir avanzando , remando para adelante.

Entrevistador : y ¿Qué modificaciones, cambios propondría usted que pudiesen permitirle desarrollar de mejor forma su quehacer pedagógico con estos alumnos?

ENTREVISTADO 4: yo propondría en primer lugar capacitaciones, cursos ; usar recursos para esto, a mi me costo y eso que yo soy relativamente joven , me imagino como puede costarle a los profesores mayores sin formación en el área. Es necesario capacitarnos, entregarnos estrategias, para lograr la inclusión del alumnado.

Que se aúnen criterios , o sea yo creo que el ministro y subsecretarios , todos deberían ser docentes .. partamos por ahí , para tener una idea más cercana de lo que es trabajar en un aula , de los problemas que pueden darse , de como hacer las soluciones.

Eliminar las evaluaciones que tienen un carácter exclusivo , PSU , SIMCE entre otros. Esa prueba cuando ha sido hecha para todos, solo muestra las grandes desigualdades que existen. Bueno eso..

Entrevistador : lo último , Algo más que agregar ...algo que sienta que quedo en el tintero. **ENTREVISTADO 4::** No , gracias.

ENTREVISTA 5

1.-FASE INTRODUCTORIA A ENTREVISTA:

ENTREVISTADOR (E) .- Describa su trayectoria académica y cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente

ENTREVISTADO 5 : Empecé a estudiar en la Universidad Católica Pedagogía en Educación Básica y a la vez comencé a trabajar en educación en el año 75, hacía las dos cosas al mismo tiempo, en el establecimiento tenía al principio ocho horas de Castellano, es el nombre en esos años (Lenguaje y Comunicación). Me titulé en el 1980 y comencé a trabajar jornada completa. Siempre me he estado perfeccionando, en el 87 inicie mi labor de jefe de UTP en una escuela en lo espejo, me desempeñe hasta el 2004 en esa escuela estuve 29 años, compartiendo la jefatura y el aula con 7° y 8° años.

Luego año 2005 ingrese a un Establecimiento Confesional de religioso como docente de Lenguaje (3° y 4° Básico) y coordinadora de UTP de Básica y Media.

En el año 2014 ingrese a trabajar a un colegio municipal , fue un gran desafío, con grandes logros, siempre he seguido haciendo clases en 5°, 6°,7° y 8° Básicos aún continúo en el mismo Establecimiento. No quiero dejar de hacer clases para no desconectarme con los estudiantes y seguir haciendo lo que me fascina el enseñar y el contacto con los niños y niñas. En la actualidad llevo 45 años al servicio de la Educación.

(E)También requiero saber si usted. ha tenido alguna experiencia con personas en situación de discapacidad fuera del contexto escolar y ¿cómo vivió esa experiencia?

ENTREVISTADO 5: Sí, pero era adolescente y una Sra. Sorda me hablaba con gestos que no pude descifrar su mensaje me dio mucha pena no poder ayudarla y la llevé donde unos carabineros que estaban en la calle Ahumada.

I.- FASE DE DESARROLLO:

1.- REPRESENTACIONES SOCIALES:

E. ¿Qué ideas surgen en usted al mencionar el concepto de necesidades educativas especiales e integración escolar?

ENTREVISTADO 5: Cuando recién se inició este concepto me imagine que iba a estar destinado a los no videntes, sordos y con cierta discapacidad mental, pero ahora tengo claro a lo que apunta, Apunta a los niños que presentan alguna deficiencia y requieren de apoyo para ir al colegio.

E. ¿Qué mitos poseía usted de los niños y niñas con necesidades educativas especiales antes de trabajar con ellos? ¿Esto ha cambiado con la práctica?

ENTREVISTADO 5: Al inicio cuando recién se inició estaba en pañales el tema, me preocupé mucho, como iba a enseñar a niños y niñas, si en la Universidad no me habían preparado, luego que nos iban a bajar los logros a nivel institucional, que había que promover a todos, empecé hacer cursos para lograr entender. Bueno mi concepto cambio totalmente y también la metodología para enseñar, pienso que es un gran paso para llegar a la equidad de educación en el establecimiento.

E¿Qué sentimientos y emociones le produce la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 5: Primero mucha empatía, me coloco en el lugar de las /los estudiantes, luego una buena comunicación, con los apoderados para hablar y exigir en la misma línea, ser acogedora para desarrollar la parte afectiva de los estudiantes y esto nos ayudará a una mejor recepción por parte de niños y niñas. Alegría porque ellos van a poder superarse a si mismo

E¿Qué valores ha tenido que poner en práctica usted para trabajar con niños y niñas en situación de discapacidad en el aula?

ENTREVISTADO 5:Primero la comprensión, el valor a la diversidad, perseverancia, a nivel de sus pares en el grupo curso exigir respeto, empatía ser tolerantes y solidarios con todos sus compañeros.

2.-PRÁCTICA DOCENTE

E ¿ cómo es su práctica docente con niños con Necesidades educativas especiales? ¿ qué situaciones positivas usted ve en su trabajo con ellos? Y ¿qué tensiones presenta este trabajo?

ENTREVISTADO 5: Que es un desafío nuevo, si es por el bien del educando, que van a tener una educación que los permita incorporarse como todos a la educación Superior y luego laboral, todos debiéramos trabajar en la misma línea. En mí no ha provocado tensiones, solo incertidumbre al inicio, pero al ir avanzando me he dado cuenta que los frutos se van viendo con creces en el tiempo.

E.¿Cuál es su opinión sobre la convivencia en el aula en el marco de la educación inclusiva? ¿qué tensiones aprecia usted en ella?

ENTREVISTADO 5: Como docente muy satisfecha, ya que los niños y niñas van logrando desarrollar habilidades y capacidades, sus pares los aceptan y ayudan, la tensión la colocan los apoderados porque encuentran injusto que hagan pruebas diferentes, según ellos se les regalan las notas y además reclaman porque bajan los resultados en el Simce etc.

E .¿Se siente usted un agente facilitador de la integración de sus alumnos o alumnas con alguna discapacidad en el aula? ¿cómo desarrolla este aspecto?

ENTREVISTADO 5: Trato de ser un agente facilitador, preparando las clases con tiempo, siendo flexible, siempre motivando a los estudiantes que lo pueden lograr, siendo optimista con sus resultados, aunque sea decimas que suban los felicito con afecto y hago pública las felicitaciones y cuando es un llamado de atención se los hago saber, pero en privado. Trato de ser creativa en las actividades .

E- ¿Usted implementa algún tipo de trabajo distinto en el aula que le permita abordar la diversidad (o las diferencias) con sus alumnos?

ENTREVISTADO 5: Lo primero que hago ingresando al aula es informar, que se deben respetar entre ellos, ser tolerantes, tomando recién un curso es conocerlos a todos y nombrarlos por su nombre, dialogar con ellos y aplicar test para ver su autoestima y empezar a trabajar con ellos, llegar alegre a la sala para transmitir ese tipo de energía, los trato a todos por igual. Uso metodologías interactivas.

Siempre coloco metas alcanzables para que los niños y niñas, no se defrauden, si se equivocan siempre les repito que de los errores se aprende mucho. Para mí es muy importante confiar en cada uno de los niños y niñas del grupo curso. Mientras ellos ejercitan, me paseo por la sala, voy preguntando si entendieron, si su respuesta es no, les vuelvo explicar en su puesto. Al momento del cierre de la clase vuelvo a explicar lo medular.

E. A la hora de calificar ¿cómo lo hace usted para calificar a sus alumnos con N.E.E? y ¿Qué mecanismos disciplinarios utiliza en el aula? ¿Y específicamente con sus alumnos con Necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 5: Siempre he evaluado los procesos del aprendizaje es decir formativa, para ir detectando las dificultades y los avances en los niños y niñas. Mi forma es ir desarrollando actividades cortas para alcanzar a revisar a todos, les pido que me den ejemplos de lo visto, que se transformen en docente y expliquen ellos lo analizado en clases. Antes que

estuviera el Pie evaluaba con cuestionarios, las preguntas de las pruebas, que no sabían, se las consultaba en forma oral, pero primero explicando bien la pregunta.

E. Y mecanismos disciplinarios?

ENTREVISTADO 5: En general los alumnos del PIE se portan bien, como les cuesta un poco más tienden a estar mas atentos, a veces hay uno que otro más desordenado, porque como le cuesta se distrae... si intento aplicar el reglamento , manual porque lo hemos revisado mil veces y para algo esta... de todas formas es complejo , el tema disciplinario, dependiendo del problema que tenga el niño.. años atrás tuve un alumno con autismo, la verdad que hicimos todos los esfuerzos pero no pudimos más... volaban sillas, mesas... se le redujo la jornada... pero, no dio resultado... era complejo trabajar con el.

E. ¿qué opina usted de la actual reforma educativa relacionada con la inclusión de alumnos con Necesidades especiales? ¿cree usted que tiene vacíos? ¿qué dificultades le ha generado su implementación?

ENTREVISTADO 5: Estoy muy contenta con la reforma, debo decir que al principio no tenía muchas esperanzas, ya que los resultados no son inmediatos, pero al ir viendo el desarrollo de los niños, la seguridad que van adquiriendo me doy cuenta que es un logro. Dificultades como docente es mayormente con los apoderados de otros niños/as .ya que no quieren que hagan trabajos en grupos con estos estudiantes y piensan que todos sus logros son regalados.

hay dificultades con los docentes con más años de servicio, ya que su discurso es la vida no es inclusiva, que se bajan los niveles que la PSU, no permiten que ingresen niñas del PIE en periodo de pruebas y no permiten la adaptación de estas, según necesidades de cada estudiante.

E. ¿Piensa usted que el trabajo colaborativo con especialistas, desarrollado dentro de los programas de integración escolar (como por ejemplo fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo, educadora diferencial) es un aporte significativo para usted como profesora de aula de niños que presentan diversidad en el aprendizaje?

ENTREVISTADO 5: Es excelente la ayuda y el aporte que entrega cada uno de los profesionales, ya que va más allá del aprendizaje de habilidades, contenidos, es un proceso que ayuda a un desarrollo integral del niño/a. Además, se va formando un curso con valores de tolerancia, solidaridad, apoyo mutuo.

E.¿Usted considera que la actual reforma educativa es un aporte para el desarrollo social y laboral de sus alumnos a futuro? ¿de qué carece la normativa para llegar a serlo?

ENTREVISTADO 5: Si, ya que todos van a tener las mismas oportunidades, logran aprendizajes significativos, quizás no logren aprenderlo todo, pero si lo básico para poder enfrentar la vida.. sumar , restar , leer y esto influirá en su desarrollo social y laboral.

E ¿Qué ha aprendido usted de su trabajo con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 5: He aprendido que todos pueden aprender si se les entrega las herramientas necesarias y son motivados con cariño y se confía en ellos.

3.- PROPUESTAS DE MEJORAS.

E. Desde su experiencia ¿qué desafíos se presentan a futuro en el quehacer docente referente a los alumnos o alumnas en situación de discapacidad?

ENTREVISTADO 5: Los desafíos son que todos los docentes estemos de acuerdo con esta reforma y entiendan que es por el bien de los niños y niñas, además que, al pasar los años, me parece que hay más casos y los niños integrados se les adecúa el curriculum , es decir pueden estar en tercero básico y no saber sumar.. los niños integrados se les adecúa el curriculum , es decir pueden estar en tercero básico y no saber sumar..

E. ¿qué cambios propondría usted que pudiesen permitirle desarrollar de mejor forma su quehacer pedagógico con estos alumnos?

ENTREVISTADO 5:

Son varios cambios:

- Los cursos sean con un máximo de 30 estudiantes (algunos llegan a 47alumnos/as)
- Tener más tiempo para crear más material creativo, el tiempo con el que contamos actualmente para nuestros 45 alumnos no es suficiente.
- Que hablemos al unísono todos los docentes y familia por el bien de los niños y niñas
- Confeccionar las pruebas en conjunto con la encargada de los niños del PIE.
- Que no sea solamente agrandar la letra subrayar palabras clave y hacer en color la prueba, que sea que docente y encargada vean los objetivos y como preguntar para el desarrollo de habilidades.

E.- te gustaría agregar algo más , no tratado en esta entrevista...??

ENTREVISTADO 5: no

ENTREVISTA NÚMERO 6

“ REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES ACERCA DE SUS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

Entrevistador: ¿Describa su trayectoria académica y cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente?

ENTREVISTADO 6: Empecé a estudiar en la Universidad de Playa Ancha, en Valparaíso licenciatura en artes para luego sacar la pedagogía . Egrese de la U` el año 2011, Luego de eso comencé a ejercer en un colegio ubicado en la comuna de San Felipe, con pocas horas sí, un docente de artes nunca tiene muchas horas en los colegios. Trabajo en educación desde el año 2011 , sin parar pese a que a veces las condiciones sean adversas. Desde el 2016 me desempeño en un colegio de la comuna de Peñaflor , algunas horas y otras en la comuna de el bosque.

Entrevistador : También quiero saber si usted. ha tenido alguna experiencia con personas en situación de discapacidad fuera del contexto escolar, fuera de la escuela y ¿cómo vivió esa experiencia?

ENTREVISTADO 6: Sí , tengo un primo que tiene discapacidad mental, psiquiátrica. Tiene esquizofrenia, y la verdad nuestra relación tiene altos y bajos.. convivo con él desde pequeño porque vive muy cerca de mí, a veces , tiene días y días... no podría definir cómo es la experiencia porque a veces es muy buena , porque esta consciente , cuerdo... pero a veces anda en otro mundo , se pone extraño , raro.. podría decir que es una relación que tiene cosas buenas y malas.

Entrevistador : y ya hablando de discapacidad ¿Qué ideas surgen en usted al mencionar el concepto de necesidades educativas especiales e integración escolar?

ENTREVISTADO 6: Este concepto ha ido variando en el tiempo, la verdad cuando egrese de la Universidad para mí era un desafío, tenía arraigada la idea que las necesidades educativas especiales eran los niños con discapacidades permanentes, niños con síndrome de Down , parálisis cerebral .. mm.. difícil imaginarme haciendo clases en un aula con ellos. La integración es un gran desafío para mí, porque también no recibimos mucha formación para aquello.. una o dos clases en la universidad , entonces frente a eso , uno se lo plantea como un desafío. Pero cuando ya entras a trabajar te das cuenta que es distinto, que los niños pueden integrarse a un grupo curso, más con la creación del programa de integración escolar que aporta bastante. Para mí ahora más que un desafío, son un alumno más , a quien debo entregar el conocimiento como a cualquier alumno, que puede tener más o menos dificultades... es que todos los alumnos tienen dificultades en un aspecto u otro ... no sé si se entiende, hay niños buenos para las matemáticas, otros para el arte.. así a todos les cuesta algo más que otra cosa y requieren de ayuda, entonces ya no es un desafío profesional trabajar con ellos , específicamente en ellos .. si no que el conocimiento llegue a todos mis estudiantes.

Entrevistador : bueno y ¿Qué mitos poseía usted de los niños y niñas con necesidades educativas especiales antes de trabajar con ellos? ¿Esto ha cambiado con la práctica?

ENTREVISTADO 6: cuando yo entre a estudiar pedagogía , o antes que eso , jamás hubiese pensado que los niños con discapacidad podían continuar estudiando y trabajar, es porque mi primo , el que contaba anteriormente que tenía discapacidad nunca trabajo ni pudo continuar sus estudios. Para mí iban a ser siempre “cargas” entre comillas, de sus familias. Pero es por el caso personal de mi primo , que tampoco tuvo muchas opciones para incluirse socialmente porque esto de la inclusión es nuevo. Ahora , sí ha cambiado , porque la misma sociedad cambia , es menos cruel , es más abierta a las diferencias.. yo si creo que los niños

con discapacidad con los que trabajo pueden tener un futuro , integrarse, desarrollarse como personas, tener una familia, un trabajo , ser independientes , ser felices..

Entrevistador. : y referente a la inclusión en el aula, ¿Qué sentimientos y emociones le produce la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 6: En cuanto a sentimientos me produce, es que dependiendo de cada situación , globalmente no podría decir que me produce, por ejemplo: hay niños con discapacidad que tiene situaciones familiares muy complejas, viven en condiciones muy paupérrimas , ellos me producen tristeza porque podrían estar mejor.. otros me producen alegría al observar sus logros, hay otros que .. es que cada uno tiene su historia general.. pero yo simpatizo con ellos, es decir empatizo con ellos en general , esa podría ser la palabra que lo defina. Además estos niños son inocentes la mayoría, buenas personas, sensibles... en general no son pelusones, son respetuosos y agradecidos; imposible no sentir algo por ellos.

Entrevistador : ¿Qué valores ha tenido que poner en práctica usted para trabajar con niños y niñas en situación de discapacidad en el aula?

ENTREVISTADO 6: Hablar de valores es complejo, haber... yo creo que respeto, respeto a valorar la diversidad , a comprender que todos somos diferentes . Pero eso cuesta tiempo, cuesta tiempo darse cuenta y asumir esas diferencias.

Entrevistador : ¿ cómo es su práctica docente con niños con Necesidades educativas especiales? ¿ qué situaciones positivas usted ve en su trabajo con ellos? Y ¿qué tensiones presenta este trabajo?

ENTREVISTADO 6: Mi práctica con los alumnos integrados es, la que se debería tener con cualquier alumno de la escuela , pero que no se tiene .. por ejemplo, con los niños con necesidades educativas, trabaja un equipo multidisciplinario, tengo que entregar más horas para hacer material, realizamos adecuaciones, conocemos sus estilos de aprendizaje. Intentamos evaluar como dice el decreto 67, evaluando procesos no el resultado , eso es positivo para mí porque es un equipo que trabaja en conjunto en beneficio de los niños que necesitan adecuar sus currículo, en cambio, yo creo que tensiones es el tema del papeleo , que pucha que ocupa tiempo, y otra cosa, es el tema también de exigir y medir a todos por igual. Por ejemplo el SIMCE, las pruebas de lectura .. por un lado nos dan apoyos , hacen leyes para diversificar, pero a la hora de evaluar , evalúan de forma estática.. sin realizar ninguna diferencia.. sin hacer las pruebas para la diversidad de niños.. este es el tema, la presión también .. los resultados presionan tanto al equipo directivo , docentes y niños..

Entrevistador. ¿Cuál es su opinión sobre la convivencia en el aula en el marco de la educación inclusiva? ¿qué tensiones aprecia usted en ella?

ENTREVISTADO 6: La convivencia en el aula es genial , donde yo trabajo es super buena. Los niños son de un estrato socioeconómico bajo y yo creo que eso hace que aminoren las diferencias. Porque todos tienen problemas, todos tienen realidades que no son las óptimas. Entonces ellos , no les interesa si Juanito por ejemplo aprendió a leer en quinto básico o si Pepito pronuncia mal. Mientras puedan jugar a la pelota en el recreo, taca taca no hay problema.. Tensiones mas de los apoderados, ellos son menos inclusivos, tienen mas prejuicios, preguntan ¿ porqué ese alumno tiene profesor especial? O ¿ por qué lo evaluó de distinta forma?. Los apoderados tampoco saben muy bien, este nuevo sistema los apoyos

PIE , SEP , las evaluaciones.. quizás eso sería bueno , explicarles , buscar una forma de aproximarlos también a las diferencias.

Entrevistador : y ¿Se siente usted un agente facilitador de la integración de sus alumnos o alumnas con alguna discapacidad en el aula? ¿cómo desarrolla este aspecto?

ENTREVISTADO 6: trato de ser un agente facilitador , pese a que no tengo mucha formación. La formación en inclusión es muy escasa y eso que yo soy joven ,. Imaginate los profesores mayores en general les cuesta más por lo mismo. Yo intento facilitar la integración social , más que escolar de los niños y niñas; y en cuanto a mi práctica pedagógica intento que todos aprendan a su ritmo... respetando sus diferencias, cuando no se algo , voy a ser bien honesto , pido ayuda.. a veces hay niños con Déficit atencional hiperactivos que yo no manejo conductualmente , le pido ayuda a la psicóloga ,. Y así voy resolviendo.. pero siempre intento ser facilitador, pese a que a veces tenga que exigir mas de lo que estoy de acuerdo.. no porque no crea que los niños pueden lograr mas cosas si no porque ... haber imagínate tú SIMCE un alumno con autismo disertando porque es una exigencia , o todos haciendo ensayos de s.. debo hacerlo pero , no estoy de acuerdo.

Entrevistador :¿Usted implementa algún tipo de trabajo distinto en el aula que le permita abordar la diversidad (o las diferencias) con sus alumnos?

ENTREVISTADO 6: La verdad intento no hacerlo , o si lo hago que no sea notorio.. no hago diferencias , bueno las adecuaciones al material que hacemos con el equipo del Pie, pese a que arte no esta contemplado en los apoyos , ellos ayudan igual. Intentamos que todos rindan la prueba juntos, en la sala , si hay que hacer una prueba diferente que se le entregue.. hace años atrás los niños del Pie salían a dar pruebas , era super excluyente.. ahora no, todos hacen juntos los trabajos, y yo más que nada evaluó el proceso, sobre todo en mi asignatura , no evaluó si el trabajo esta lindo o feo.. si no como llegó hasta allí.

La diversidad , no es que la aborde porque siempre esta presente , en todos lados... mi trabajo se orienta en que ellos también valoren las diferencias.

Entrevistador :A la hora de calificar ¿cómo lo hace usted para calificar a sus alumnos con N.E.E? y ¿Qué mecanismos disciplinarios utiliza en el aula? ¿Y específicamente con sus alumnos con Necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 6: referente a la calificación , el decreto 67 , que empezaba este año es genial porque como decía evaluá procesos .. ahora, a los niños con Necesidades de apoyo se le evaluá adecuando las pruebas a sus dificultades., es una evaluación diferenciada, claro que en mi ramo artes siempre intento evaluar el proceso. Mecanismos disciplinarios, en general, cumplo con el manual de convivencia de la escuela , pero siento que son mecanismos super conductistas no consideran la diversidad de los alumnos.. no les importa porque Juanito dice garabatos, o porque le pegó al compañero, si no que sanciona primero... eso hay que cambiarlo , como podemos saber que situación vive él.. yo pienso así , pero el manual de convivencia es como la biblia en los colegios y se debe cumplir..es lo que nos exigen.

Entrevistador 1:¿qué opina usted de la actual reforma educativa relacionada con la inclusión de alumnos con Necesidades especiales? ¿cree usted que tiene vacíos? ¿qué dificultades le ha generado su implementación?

ENTREVISTADO 6: yo estoy contento con la reforma como te decía , estan comenzando a ver al niño de forma integral, integrando a su grupo curso a la sociedad. Llevando al niño al aprendizaje, a que aprenda , más que se instruya.. si no que aprenda con experiencias , construyendo este aprendizaje.. los vacíos son los de siempre, las exigencias del sistema, pruebas estandarizadas para todos.. o sea les explicamos , evaluamos de una forma y los miden de otra.. es como extraño. A mi no me ha generado dificultades , ha sido un apoyo.. al principio eran mas horas de trabajo en el colegio , pero si uno se organiza bien a la larga es mejor.

Entrevistador : Piensa usted que el trabajo colaborativo con especialistas, desarrollado dentro de los programas de integración escolar (como por ejemplo fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo, educadora diferencial) es un aporte significativo para usted como profesora de aula de niños que presentan diversidad en el aprendizaje?

ENTREVISTADO 6: Mucha ayuda , y la ayuda siempre se agradece. Es un aprendizaje continuo ellos aprenden de nosotros y nosotros de ellos.. al principio por desconocimiento uno se pasa rollos , uno cree que el tío del PIE viene a revisar tú clase a ponerle nota, al final , son puras creencias de uno. Vienen a apoyar a los niños, incluso en disciplina, y a los niños también les gusta ver más preocupación.

Entrevistador : ¿Usted considera que la actual reforma educativa es un aporte para el desarrollo social y laboral de sus alumnos a futuro? ¿de qué carece la normativa para llegar a serlo?

ENTREVISTADO 6: Es un aporte en la actualidad, falta mucho para que ayude al desarrollo social de los estudiantes. Falta entregar información a los papás, apoderados, a las personas. En el tema laboral , falta mucho , aún se mira con cierta reticencia.. o sea yo siempre me pregunto que hace un niño cuando egresa de educación especial? Falta llevar lo que hoy se realiza a gran escala , a la universidad, a institutos, a centros de formación técnica.

Entrevistador: ¿Qué ha aprendido usted de su trabajo con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales?

ENTREVISTADO 6: He aprendido ... he aprendido bastante , de mí en aspectos sociales, valóricos; como en ellos, siempre pueden más .. un niño se puede desarrollar en la medida de no presionarlo, de no medirlo con la misma vara que a todos.. a veces son avances mínimos pero para mí y para ellos significan bastante. Yo espero que a todos esos niños les vaya bien , que logren desarrollarse , que logren ser felices y que se acuerden de mí mas que como el profe que enseñaba a dibujar, si no como el profe que los apoyaba a ser alguien en esta vida, como se dice el dicho.

Entrevistador: Desde su experiencia ¿qué desafíos se presentan a futuro en el quehacer docente referente a los alumnos o alumnas en situación de discapacidad?

ENTREVISTADO 6: Yo creo que , más apoyo , más apoyo de profesionales , más conocimientos, tener un aula integrada.. para todos , mejorando la calidad, los accesos a la educación . que los niños que tienen menos no esten en condiciones distintas. Equidad es la palabra.

Entrevistador :¿qué cambios propondría usted que pudiesen permitirle desarrollar de mejor forma su quehacer pedagógico con estos alumnos?

ENTREVISTADO 6:

Disminuir el numero de alumnos por curso , permitiría trabajar de mejor forma y conocer mejor a los alumnos.

Eliminar las pruebas estandarizadas, cambiarlas por pruebas que midan al alumno de forma integral , y no a la escuela.

Eliminar el lucro , imagínense dar una prueba y que esa prueba sea la entrada a una excelencia académica.. eso no es inclusivo , no considera a los niños de forma integral.

Más educación , más acceso a los apoderados a la educación de sus hijos , educarlos en la importancia que ellos tienen en este proceso.

Entrevistador : Algo más que agregar...

ENTREVISTADO 6: No nada...

Entrevistador :Mil gracias...