



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

REPRESENTACIÓN DE LOS DOCENTES DE UNA ESCUELA MUNICIPAL, RESPECTO A PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR PIE

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
EDUCADORA DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL
Y TRASTORNOS DEL LENGUAJE ORAL

AUTORA: YASMINE VALDEBENITO ESQUIVEL
PROFESOR/A GUÍA: FABIOLA OTÁROLA CORTES

NOVIEMBRE DE 2019

AUTORIZACIÓN:

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

Para todos quienes, de una u otra forma, confían en que es posible trabajar en
inclusión.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco con mucho afecto a:

Mi profesora guía, Srta. Fabiola Otárola, por toda su confianza y su constante apoyo para que diese fin a este proceso.

A mi antiguo lugar de trabajo, compañeros, docentes y directivos, quienes aportaron con sus ideas, conocimientos, confianza y buena disposición. Toda su ayuda fue de gran valor para alcanzar este producto.

Quiero agradecer a mis amigas del alma, por su eterna confianza en mí. Sin su ayuda, habría sido más difícil terminar.

A mi familia, por estar conmigo SIEMPRE, a pesar de mis reclamos, malas caras, enojos y cansancio. Gracias a mi madre por su constante insistencia en terminar, a mi hermana y sobrina, por creer en mí. Mi pequeña Zoe, no sé si merezco ser referente tuyo, procuraré no defraudarte nunca. Gracias familia... Ustedes son mi motor, lo que me mueve en mis actos.

A mi eterna compañera. Iniciamos esta aventura juntas, y aunque te fuiste antes que terminase, todo en mí era y sigue siendo por y para ti.

Y a ti, que siempre estás conmigo... Infinitas gracias.

Yasmine Valdebenito Esquivel

Índice

1	INTRODUCCIÓN	9
2	Planteamiento del Problema	122
2.1	Contextualización	122
2.2	Preguntas de investigación	166
2.3	Preguntas auxiliares.....	166
2.4	Objetivo General	166
2.5	Objetivos Específicos	166
2.6	Justificación.....	17
3	Marco Referencial.....	19
3.1	Programas de integración escolar	
	3.1.1 Educación especial en Chile y su implicancia en los proyectos de integración	
	3.1.2 Evolución de la educación especial	
	3.1.2.1 Modelo de déficit: la mirada tradicional de la educación especial.	
	3.1.3 proyecto de Integración	
	3.1.3.1 Decreto 170	
	3.1.2.2 Decreto Supremo N°1/98 Integración Escolar	
	3.1.3.3 Decreto 83/2015	
	3.1.4 Los actores y la integración	
3.2	Representaciones Mentales	
	3.2.1 Concepto de Representación Mental	
	3.2.1.1 Representaciones Sociales Serge Moscovici	
4	Marco Metodológico.....	42
4.1	Paradigma y Enfoque.....	42
4.2	Nivel de Investigación/Profundización.....	43

4.3	Diseño de Investigación	43
4.4	Contexto y escenarios de sujetos de estudio.	44
4.5	Participantes	46
4.6	Técnica e Instrumento de Recogida de Información.	48
4.7	Tipo de Análisis	51
4.8	Categorías de Análisis.....	51
4.9	Etapas de Investigación	53
4.10	Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación	54
5	Análisis	59
6	Conclusiones/Reflexiones Finales	76
7	Referencias Bibliográficas	79
8	Anexos.....	82
8.1	Anexo N° 1: Entrevista para ser aplicada a docentes	82
8.2	Anexo N° 2: Entrevista para ser sometida a juicio de expertos	84
8.3	Anexo N° 3: Copia de entrevista a docente.....	89

Listado de Siglas:

OMS: Organización Mundial de la Salud

CIDDM: Clasificación internacional de deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.

AAMR: Asociación Americana para el retraso mental

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud

UNESCO: Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura

MINEDUC: Ministerio de Educación

PIE: Programa de Integración Escolar

NEE: Necesidades Educativas Especiales

NEET: Necesidades Educativas Especiales Transitorias

NEEP: Necesidades Educativas Especiales Permanentes

DUA: Diseño Universal de Aprendizajes

Otras siglas:

PIE: Programa de Intervención especializada

PEI: Proyecto Educativo Institucional

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo, describir las representaciones sociales de profesores de educación básica, con diferentes años de experiencia pedagógica, en el proyecto de integración escolar (PIE) de una escuela municipal de la Región Metropolitana

Por lo tanto, el trabajo se centra en describir las representaciones sociales de tres docentes de un colegio municipal de la Región Metropolitana, respecto al Programa de Integración escolar de la escuela donde trabajan.

El criterio en común de las docentes es sus años de experiencia de trabajo con PIE, para poder determinar si los años de experiencia influyen en el tipo de representación social que han construido.

Palabras clave:

Inclusión, Integración, Necesidades educativas especiales, Representaciones Sociales, Programas de Integración Escolar (PIE).

1 INTRODUCCIÓN

A partir de la promulgación del decreto 170/09, las escuelas comenzaron a abordar de otra forma las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de sus estudiantes, incorporaron en sus comunidades educativas a profesionales que por años fueron vistos en el área de la salud, o que simplemente, su función estaba orientada a un trabajo extra escolar.

Así muchos establecimientos iniciaron el año con un grupo relativamente homogéneo de estudiantes, para finalizar ese mismo año, con los mismos estudiantes, pero ahora vistos desde la heterogeneidad de sus capacidades, incluyendo conceptos nuevos como, Necesidades Educativas Especiales, las que a su vez cuentan con categorías de permanentes y transitorias, adecuaciones curriculares, evaluación diferenciada, etc., los que parecían dar una mirada más “integradora”, incluso “inclusiva” de la educación, pero que, en términos prácticos a los ojos de los docentes, parecía ser “más trabajo en la sala de clases”.

Los docentes además, debieron abrir sus salas para que estos nuevos profesionales ingresaran y participaran de las mismas, sintiéndose cuestionados e incluso “pasados a llevar” al momento de tener que analizar sus planificaciones, buscando estrategias que respetaran la diversidad de estudiantes.

Los profesores, como de costumbre, aceptaron estas modificaciones y dentro de sus posibilidades, incorporaron a sus prácticas estos nuevos conceptos, pero sin participar activamente de ellos, vale decir, acuñaron la idea de un Programa de Integración Escolar, de una Necesidad Educativa Especial, de los conceptos teóricos propios de este dictamen ministerial pero sin participar de una construcción común del mismo. Pareciera ser que los docentes amanecieron un día planificando para todos por igual, y a la mañana siguiente, debían realizar una planificación acorde a la diversidad de sus estudiantes.

Y así, se implementó el decreto 170/09, y posteriormente el 83/15, los docentes aportaron con su experiencia en la construcción de nuevas experiencias de

aprendizaje, comenzaron a interiorizar claves de las que tenían noción pero que ahora eran relevantes para la toma de decisiones, como la influencia del entorno en los aprendizajes y predisposición de sus estudiantes. Empezaron a trabajar de forma colaborativa con educadoras diferenciales y otros profesionales de la educación (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas), se sintieron apoyados, y a ver las NEE como un desafío para sus prácticas docentes.

Sin embargo, algo quedó pendiente ¿Qué sabían los docentes de todo lo que comenzó a implementarse? ¿Participaron en la construcción de estos nuevos conceptos a utilizar? ¿Conocieron de antes las funciones de los nuevos profesionales? ¿Contaban los docentes con los conocimientos mínimos sobre los programas de integración escolar para comenzar a trabajar con los estudiantes con NEE? ¿Querían trabajar con estudiantes con NEE? ¿Estaban preparados los docentes para un cambio de paradigma?

En la presente investigación se busca conocer ¿cuáles son las principales características de las representaciones sociales sobre los programas de integración, por parte de docentes, con distintos años de experiencia, pertenecientes a una escuela municipal con proyecto de integración?

Se pretende además:

- Describir las representaciones sociales de profesores de Educación Básica, con diferentes años de experiencia pedagógica, en el proyecto de integración escolar (PIE) de una escuela municipal de la Región Metropolitana.
- Reconocer cuáles son los conocimientos teóricos – prácticos que poseen algunos de los docentes de educación básica, con distinta experiencia pedagógica, en el programa PIE de una escuela municipal de la Región Metropolitana.
- Identificar los principales “tópicos” sobre los que construyen sus representaciones asociadas al PIE algunos docentes de educación básica con

distinta experiencia pedagógica en una escuela municipal de la Región Metropolitana.

- Comparar las representaciones asociadas al PIE de algunos docentes de educación básica con distinta experiencia pedagógica en una Escuela Municipal de la Región Metropolitana.

2 Planteamiento del Problema

“El profesorado es uno de los agentes activos más importantes dentro de esta socialización escolar...” Fidel Molina, La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas educativas (2010)

2.1 Contextualización

A la fecha, las políticas en Chile están orientadas para una educación menos segregadora, que respete las diferencias y asegure una educación en igualdad para todos y todas. Aún así, el concepto de inclusión no logra ser abarcado desde la totalidad de las escuelas regulares. Pareciera ser que, educar en diversidad o para la diversidad, resulta una utopía más que el desafío que todos debiésemos enfrentar.

La convención sobre los Derechos de la Infancia del año 1989, señala en su artículo 23 que todo niño o niña, sin importar su condición física o mental disminuida, deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren, su dignidad, valerse por sí mismos y facilitar la participación activa en la comunidad.¹

Educar en y para la diversidad resulta un acto complejo para el docente, pero enriquecedor para todos quienes son partícipes del acto educativo. Implica no sólo trabajar para aquellos con mayores dificultades, sino que contribuir a que cada diferencia enriquezca las oportunidades de compartir en un espacio social en el que habitualmente somos diferentes.

Las posibilidades de poder educar para la diversidad parten en gran medida en flexibilizar el currículo propio de cada asignatura, mediante actividades que respondan a la diferencia y no se trabaje bajo el criterio de normalización, vale decir, para todos por igual.

¹ Convención sobre los derechos de la infancia, año 1989, artículo 23

De esta forma, el concepto de inclusión hace referencia al proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los estudiantes como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular.

Blanco (1999) en su ensayo hacia una pedagogía de la inclusión, habla del concepto de integración como la respuesta a la “normalización”. Aquí es entendido como un derecho de todas las personas, independiente de su condición. Siempre, para todos. En educación, para mejorar la calidad de los aprendizajes de TODOS.

“ El derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población. La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. (Blanco, 1999, p. 5)

La educación inclusiva no está referida únicamente a niños que presenten una NEE, sino para todos quienes conforman el grupo de aprendizaje, puesto que las dificultades son vistas desde el concepto de diversidad, donde distintos factores pueden mostrar una realidad que en un momento definido sea vista como necesidad. De aquí entonces, que surgen los Programas de Integración Escolar (PIE).

“El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional” (MINEDUC, 2013, p. 7)

A pesar que se entiende por proyecto de integración al proceso que permite y posibilita la participación de las personas con diferentes capacidades, en el sistema educativo, se espera que los establecimiento asuman un compromiso, para que, en forma coordinada e interdisciplinaria, se entreguen las distintas herramientas humanas y materiales, que un niño o niña pueda requerir a lo largo de su etapa escolar. Entonces, ¿los proyectos de integración deben orientar su trabajo a la plena inclusión de todos los estudiantes con (y sin) necesidades educativas especiales?

¿La escuela atiende y responde a la diversidad de cada integrante de su comunidad escolar?

Surge como inquietud además, si los PIE permiten la instancia para trabajar de forma colaborativa y en diversidad, si cada estamento de la comunidad educativa cumple un rol de eslabón dentro de la inclusión de cada estudiante. ¿Será el director, como líder de la comunidad educativa, quien brinda orientaciones y directrices sobre cómo trabajar en diversidad, así como brindar espacios para que los docentes se interioricen y adquieran las herramientas que le sean necesarias? Se espera que, en principio, el director debiese ser el primer agente sensibilizador del trabajo en diversidad, destacando la riqueza que la heterogeneidad de estudiantes brinda en estos espacios, pero, ¿se ve realmente esta sensibilización desde la dirección de los establecimientos? Si el director cumple la función de sensibilizar a su comunidad educativa, ¿tienen conocimiento los docentes de qué es realmente el PIE, de cuál es su rol como agentes transformadores?, ¿tienen acceso y conocimiento a la normativa vigente, que regula los procesos de inclusión dentro de los espacios educativos?, ¿manejan de alguna manera los conceptos claves al momento de hablar de inclusión?

La comuna donde se ubica la escuela en la que se realizará la investigación, ha propiciado desde el año 2000 la integración de los niños y niñas de la comuna y de sus aledaños en la educación regular. En principio, el proceso de integración era administrado por un proyecto de integración comunal, el que contaba con un fonoaudiólogo, un psicólogo y dos educadoras diferenciales, donde cada profesional debía “rotar” entre las escuelas adscritas al convenio firmado entre el sostenedor y el MINEDUC.

El proyecto comunal garantizaba la evaluación e intervención de los niños que presentasen trastornos del lenguaje o discapacidad intelectual. Dicha intervención se realizaba una vez a la semana, por un breve periodo dentro de la jornada escolar, en el mismo establecimiento. También se entregaban directrices a los docentes sobre cómo trabajar con los niños, en reuniones mensuales con las educadoras diferenciales.

El desgaste de los profesionales (cerca de 700 atenciones en el proceso de evaluación y la poca regularidad de la intervención), llevaron el año 2010 al PIE comunal a tomar la decisión de adscribirse a los PIE en cada escuela, una vez puesto en marcha el decreto 0170. De esta forma, se garantizaría la permanencia de los profesionales en cada establecimiento y ver la intervención de los niños y niñas con dificultades en ese momento, ahora Necesidades Educativas Especiales, como un proceso dinámico, que daría resultados a largo plazo en el sistema educativo, sistema que tiende a orientar sus aprendizajes al cumplimiento de metas y resultados. Desde agosto del año 2011, se comienza a implementar el decreto 0170, con la contratación de los profesionales competentes, la evaluación de los niños y niñas beneficiarios de la subvención por presentar alguna NEE y su reevaluación, en un breve periodo, finalizando este año.

A la fecha, los proyectos de integración en la comuna donde se realizará la investigación, ya están implementados en 20 escuelas, 16 escuelas básicas y 4 liceos, atendiendo diversas NEE, entre ellas:

- Trastornos del lenguaje
- Dificultades Específicas de aprendizaje
- Coeficiente intelectual en rango limítrofe.
- Discapacidades intelectuales en sus distintos rangos (leves y moderados generalmente, por el grado de auto valencia necesario en la educación regular).

Muchos de los docentes de la escuela, acostumbrados a estar en el aula con un grupo uniforme de estudiantes, debieron aceptar que otros profesionales ingresaran a sus clases, propusieran nuevas estrategias de trabajo, e intervinieran en actividades y evaluaciones, pero, ¿estaban ellos dispuestos a este nuevo trabajo? ¿Contaban con los conocimientos mínimos para abordar las dificultades en el aula, ahora Necesidades Educativas Especiales; desde una mirada "más inclusiva"?

¿Es posible romper con el paradigma que excluye a los estudiantes con NEE, por uno nuevo, donde el estudiante deja de ser un problema, y toda la institución educativa debe buscar dar solución a su necesidad?

2.2 Preguntas de investigación

Entonces, de acuerdo a lo explicitado en párrafos anteriores ¿Cuáles son las principales características de las representaciones sociales, sobre los proyectos de integración, de los docentes de educación con distintos años de experiencia, de una escuela municipal?

2.3 Preguntas auxiliares

- 1.- ¿Contaban los docentes con los conocimientos mínimos sobre los programas de integración escolar para comenzar a trabajar con los estudiantes con NEE?
- 2.- ¿Cuál era la actitud de los docentes en esos momentos?
- 3.- ¿Estaban preparados los docentes para un cambio de paradigma?

2.4 Objetivo General

Describir las representaciones sociales sobre los proyectos de integración, PIE, de profesores de educación básica, con diferentes años de experiencia pedagógica, de una escuela municipal de la Región Metropolitana.

2.5 Objetivos Específicos

1. Reconocer cuales son los conocimientos teóricos – prácticos que poseen algunos de los docentes de educación básica, con distinta experiencia pedagógica, en el programa PIE de una escuela municipal de la Región Metropolitana.
2. Identificar los principales “tópicos” sobre los que construyen sus representaciones asociadas al PIE, algunos docentes de educación básica

con distinta experiencia pedagógica en una escuela municipal de la Región Metropolitana.

3. Comparar las representaciones asociadas al PIE de algunos docentes de educación básica con distinta experiencia pedagógica, en una Escuela Municipal de la Región Metropolitana.

2.6 Justificación.

A lo largo del tiempo, la escuela, de la mano del Ministerio de Educación, se ha dedicado a implementar planes en pro de entregar mejoras en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Es así como hemos visto grupos diferenciales, programas de integración comunales, planes de mejoramiento, los que se van incorporando a la dinámica de cada establecimiento, sin considerar los procesos que se están llevando a cabo, ni mucho menos, a quienes van a participar de los mismos.

Los docentes, principales actores de los proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, reciben y procuran cumplir de mejor forma con estos nuevos “planes”. Pero ¿Son realmente partícipes de propuestas pedagógicas y actividades que no han sido discutidas con ellos o prácticamente impuestas? ¿Cómo se pueden apropiar los profesores de distintas actividades surgidas desde el PIE, las que se van ejecutando a diario en la escuela, si no tienen ningún rol activo en los mismos?

El programa de integración escolar de la escuela participante de la investigación, inicia su funcionamiento en el establecimiento a contar del segundo semestre del año 2011, con toda la reglamentación propuesta en el Decreto 0170/2009, lo que implicaba tener a un profesional afín a la educación, psicopedagogo(a) o educador(a) diferencial en el aula común, compartiendo roles de enseñanza junto al docente. Se proponía, además, horarios para trabajar en común, planificaciones y estrategias para abordar en el aula, desde una mirada “inclusiva”, la que, de nuevo, deja de lado un pequeño detalle: nuevamente los y las docentes son quienes debían adaptarse a

este nuevo programa, sin tener conocimientos previos respecto a este nuevo desafío, o más aún, sin saber si tenían el interés para aceptar este nuevo desafío.

Se espera que sean los y las docentes, los principales partícipes del acto educativo, que sean los responsables de las transformaciones al interior del aula, por lo que resulta interesante, conocer cuáles son sus preocupaciones frente al cambio, saber qué es lo que saben, y que, en conjunto, se construyan las bases de lo que se pretende implementar. Ellos y ellas son los actores principales para generar estos cambios, ser parte de los planes o programas propios de la escuela.

3 Marco Referencial

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Paulo Freire)

3.1 PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE

Para conocer los proyectos de integración, es necesario conocer la evolución que ha tenido el concepto de discapacidad, y cómo esta evolución ha impactado en lo que hoy son los proyectos de integración.

A continuación, se describe una breve evolución del concepto de discapacidad.

3.1.1 Educación especial en Chile y su implicancia en los proyectos de integración.

La discapacidad ha estado presente desde el origen de la humanidad, pero estos últimos siglos, ha tomado mayor relevancia y se han tomado medidas para, de una forma u otra, dar respuesta a ella. A lo largo de la historia, distintas han sido las formas como la sociedad ha buscado enfrentar la discapacidad, tratando de dar solución a la condición que, en principio, muestra a los individuos como “disminuidos”, para llegar a la visión que mantenemos en la actualidad, donde la discapacidad no es sinónimo de disminución, sino, una oportunidad.

Tabla Nº 1: Evolución histórica de la discapacidad.

ETAPA	RESPUESTA SOCIAL
Antigüedad Clásica y Edad Media	Naturaleza demoniaca o divina de la deficiencia. Eliminación física de recién nacidos en algunas culturas. Políticas de reclusión. Creación de los primeros asilos y albergues.
Desde el renacimiento hasta el s. XVIII	Primeras experiencias educativas con personas con déficit sensorial.
Desde el s. XIX hasta mediados del s. XX	Procesos de diferenciación y de creación de las categorías nosológicas. Creencias sobre el innatismo de las deficiencias y sus primeros cuestionamientos. El modelo del déficit, con orientación psicopedagógica. Se considera la deficiencia como algo innato y estable a través del tiempo. Se enfatiza la necesidad de un diagnóstico preciso y de una educación especializada, a cargo de profesores y en centros especiales. Modelo de asistencia y educación segregada. Institucionalización. El modelo eugenésico vigente en países nórdicos y USA, la esterilización como sistema.
Desde mediados del s. XX	El modelo de necesidades educativas especiales. Modelo de educación integrada. Se acentúa la responsabilidad de la escuela para ajustarse a las características individuales.
Siglo XXI	La escuela inclusiva

Basado en González, (2009), Evolución de la educación especial: del modelo de déficit al modelo de la escuela inclusiva (página 430)

Desde una sociedad que por años ha diferenciado entre normal y “no normal”, no es extraño el pensar que, las personas con algún tipo de discapacidad, sean o hayan sido víctimas de discriminación y malos tratos. En principio, estos pueden haber sido, a través de los conceptos para clasificarlos, como también desde perspectivas o

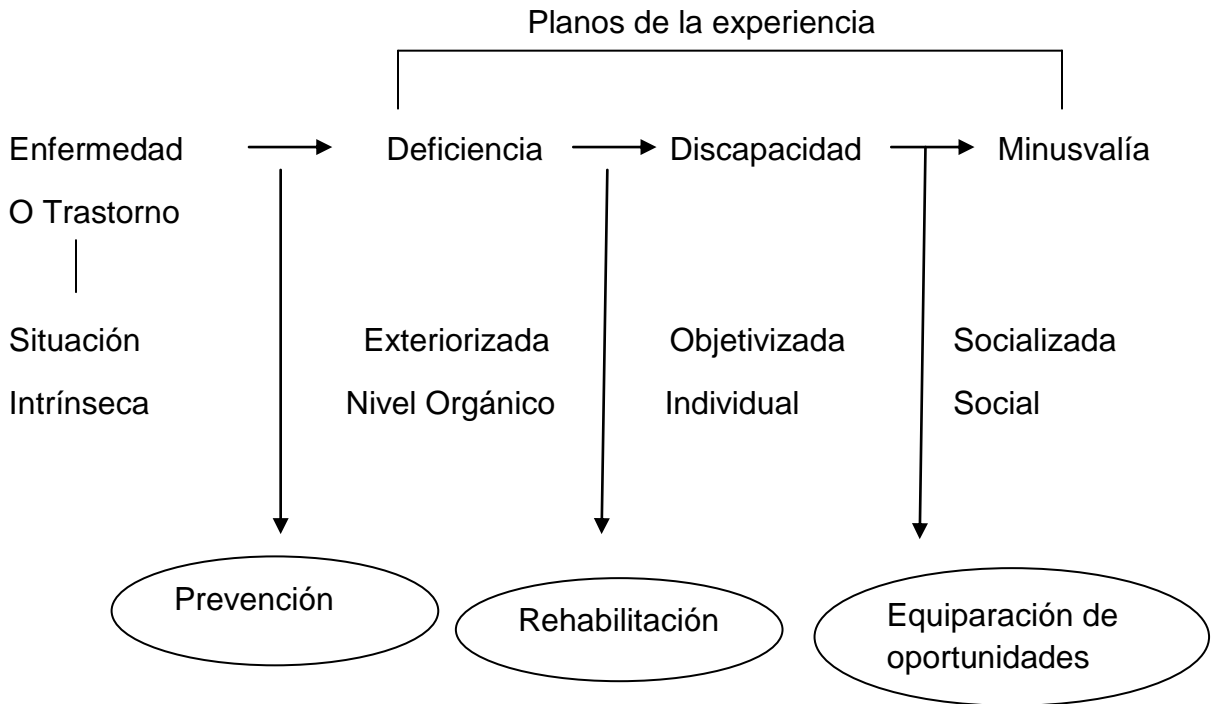
formas de atención. Se podría pensar, que la sociedad buscaba resolver esta diferencia mediante la exclusión de ellos, como una forma de mantener el orden establecido, de “sacar” a quienes no son “normales”.

Considerar la discapacidad como una oportunidad de acercarse a la misma, es una visión actual de ésta. Brindar oportunidades desde la escuela para dar respuesta a la diversidad, es algo que no se hubiese pensado hace un siglo atrás. La educación, al igual que la sociedad, mantiene una visión dicotómica entre lo normal versus lo anormal, por lo tanto, ¿cómo es que la escuela, desde una mirada tradicional, incluye la discapacidad, como parte de la diversidad de humanos, rompiendo este paradigma?

Si analizamos el cuadro de evolución de la discapacidad mental (Tabla 1), podemos ver que el concepto de discapacidad ha ido evolucionando a través del tiempo, desde una mirada de centrada en lo religioso, una visión clínica y segregadora de la misma, hasta la mirada actual, donde la discapacidad no está centrada en el sujeto, y la escuela comienza a cumplir un rol inclusivo. La escuela debe orientar sus acciones a abordar las discapacidades, y dar respuesta a ellas. De este modo, no es el sujeto quien debe adaptarse a la su entorno, sino la escuela quien debe buscar la forma de dar respuesta a las “necesidades”.

El año 1980 la Organización Mundial de la Salud, OMS, a través de su manual de clasificación de las deficiencias, discapacidades y minusvalías, CIDDM, define discapacidad desde la enfermedad en contraste con lo normal, y las dificultades que le pueda generar a un individuo el presentarlas, lo que se muestra en la Imagen 1.

Imagen 1: Diferencias entre deficiencia, discapacidad y minusvalía (OMS, 1980)



(Extraído de Aparicio, Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación, 2009, pp 131).

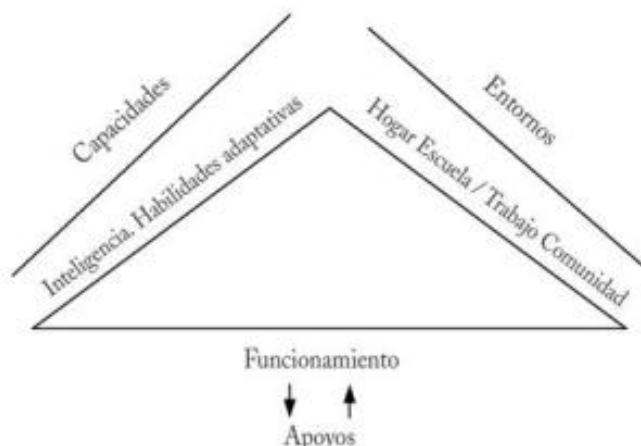
Aparicio (2009) refiere que la discapacidad es una consecuencia de la deficiencia, vista como una desviación de la norma, desde el punto de vista del funcionamiento del individuo, mientras que la minusvalía es la discrepancia entre cómo se comporta el individuo, y lo que se espera de él, reflejando la respuesta de la sociedad a las respuestas del individuo. Aparicio (2009) destaca además, que es en el nivel de la discapacidad, donde está centrada la rehabilitación. (Aparicio, 2009, pp 131).

Se puede inferir entonces, que la clasificación realizada por el CIDDM, es una clasificación basada en el déficit, en base a un criterio de "lo que le falta". Por lo mismo, en caso de tomar remediales, estas serán pensadas desde un paradigma de "normalidad versus anormalidad".

Hacia 1992, la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR) rompe con el modelo predominante de retraso mental, al incluir el contexto como un factor más dentro del concepto de discapacidad. "Por lo tanto, la AAMR define como retraso

mental al estado de competencia personal limitado, que en interacción con un entorno determinado da lugar a una discapacidad” (Aparicio, 2009). Este concepto permite romper con la idea que la discapacidad es un rasgo propio del individuo, sino que puede ser respuesta de una escasa intervención del medio.

Imagen 2: Definición del concepto de retraso mental de acuerdo a AAMR (1992)



(Extraído de Aparicio, Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación, 2009, pp 131).

De esta forma, se observa a un individuo con capacidades, traducidas en inteligencias, o habilidades, y un entorno, compuesto por su escuela, hogar, trabajo y comunidad en el cual se desarrolla, favoreciendo o dificultado su funcionamiento, y directamente relacionado con lo anterior, la entrega de apoyos. Dichos apoyo, influirán en el funcionamiento del individuo.

Hacia el 2001, la OMS presenta un nuevo concepto de discapacidad donde el individuo es resultado de la interacción que tiene con su entorno. A su vez, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) clasifica la discapacidad como un proceso donde influyen funcionamiento y discapacidad, por lo tanto, esta última no solo son las deficiencias observables a nivel orgánico, sino que la interacción del funcionamiento y las discapacidades dan origen a las limitaciones que se presentan, permitiendo unir la antigua mirada clínica y centrada en el individuo, con una nueva mirada social, que considerando las interacciones con el entorno. (OMS, 2001).

Hacia el año 2002, la AAMR, profundiza su concepto de Retraso Mental, dando relevancia a las interacciones de cada persona, y su impacto en la calidad de vida de las mismas, por lo mismo, entrega directrices para que las personas con retraso mental se vean beneficiadas de su entorno.

Ambos conceptos (OMS 2001 y AAMR 2002) dejan de lado la visión de dificultad y por ende tratamiento, sino que buscan abarcar la discapacidad desde el funcionamiento del individuo, y cómo éste se ve afectado a mayor o menor interacción de la persona con su entorno. Por lo mismo, “si se ofrecen los apoyos apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento de la persona con retraso mental mejorará generalmente” (AAMR, 1997, p.133)

Es importante considerar la evolución que ha tenido el concepto, saliendo de esta imagen de discapacidad como una enfermedad, para verla más bien como una condición, con distintos factores que pueden influir en ella, entre ellos, el entorno, la escuela, la interacción con otro.

3.1.2 Evolución de la educación especial

Así como hemos visto una evolución en concepto de discapacidad, también lo ha habido en la educación especial, la que pasaremos a revisar a continuación.

3.1.2.1 Modelo de déficit: la mirada tradicional de la educación especial.

El concepto de discapacidad no siempre estuvo ligado a la educación. Desde sus inicios, la discapacidad fue vista y abordada desde un plano clínico, asociado a una enfermedad, patología o carencia.

“La educación constituye un elemento esencial para el desarrollo y la realización personal y social de los ciudadanos, correspondiéndole no sólo la transmisión de los conocimientos que la sociedad considera necesarios, sino también la promoción de valores, de hábitos y actitudes, que contribuyan a configurar la personalidad y abran los cauces para su incorporación a la vida de la comunidad como miembros activos, críticos y responsables, procurando el máximo desarrollo de las capacidades en función de las características y posibilidades individuales” (González, 2009:p. 429)

En los últimos años y posterior a la elaboración del Informe Warnock, informe elaborado por la comisión de educación británica el año 1974, y publicado en 1978, con el fin de revisar las prestaciones educativas que recibían los niños y jóvenes con “deficiencias”, en Inglaterra, Escocia y Gales. Dicho informe abre una posibilidad de ver y acercar la discapacidad a una mirada más social, y educativa, de acuerdo a dos grandes fines:

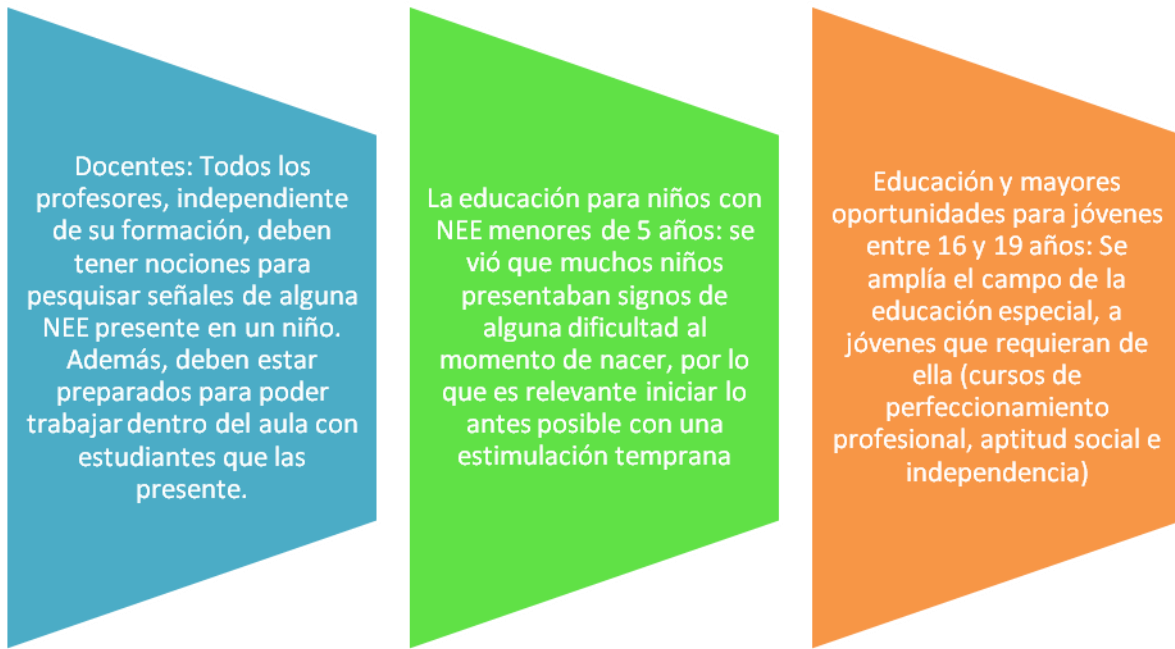
- Aumentar el conocimiento que tiene la persona sobre el mundo donde vive.
- Proporcionar a las personas independencia y autosuficiencia, para que sean capaces de buscar un empleo, y gestionar su propia vida. (Aguilar M)

El informe sostenía como principales pilares:

1. Todo niño es educable.
2. La educación es un derecho al que todos pueden acceder.
3. Todo niño puede tener Necesidades educativas Especiales, NEE.
4. La educación es una sola, no se diferencia entre regular (niños y niñas “normales”) y especial (niños y niñas con NEE).
5. La educación especial se entenderá como un proceso continuo que va desde el apoyo temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo en su etapa escolar.
6. Todo apoyo es adicional a la educación del niño o niña y no para que dicha intervención se realice de forma paralela o alterna.
7. Se sugiere que ya no se clasifique a los niños y niñas por su discapacidad, sino que se le denomine con una dificultad de aprendizaje.

De estas sugerencias, se logra centrar la atención en tres ejes importantes: (Aguilar Montero, 1974)

Figura 1: Ejes del informe Warnock



A partir de los años 40, se comienza a cuestionar este modelo, discutiendo, en principio, el que las discapacidades no se puedan curar, lo que en la actualidad se sabe no es así. Comienza a surgir la idea de que el entorno puede tener incidencia en ciertas discapacidades de origen mental, idea que se mantiene hasta la actualidad, considerando las interacciones con su medio como un factor de importancia en el funcionamiento y evolución de las NEE.

3.1.3 Proyecto de integración

Se entiende por proyecto de integración al proceso que permite y posibilita la participación de las personas con diferentes capacidades. En el sistema educativo, es el compromiso que asume la escuela para que, en forma coordinada e interdisciplinaria, se provea de las distintas herramientas humanas y materiales, que un niño o niña pueda requerir a lo largo de su etapa escolar. (MINEDUC, 2014) En sí,

el proyecto de integración debe orientar su trabajo a la plena inclusión de todos los estudiantes con (y sin) necesidades educativas especiales.

“El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional” (MINEDUC, 2014, pp 7)

Se debe entender, además, como la instancia para trabajar de forma colaborativa y en diversidad, donde cada estamento de la comunidad educativa es un eslabón más dentro de la inclusión de cada estudiante. El director, como líder de la comunidad educativa, debe brindar orientaciones y directrices sobre cómo trabajar en diversidad, así como brindar espacios para que los docentes se interioricen y adquieran las herramientas que le sean necesarias. En principio, el director debiese ser el primer agente sensibilizador del trabajo en diversidad, destacando la riqueza que la heterogeneidad de estudiantes brinda en estos espacios (MINEDUC, 2014).

Al momento de instaurar el PIE en una escuela, se debe considerar una serie de pasos esenciales para abordar las necesidades educativas especiales con una mirada más inclusiva (MINEDUC, 2014)

- Planificación del PIE (abarcando enseñanza, uso de recursos, recursos humanos)
- Evaluación diagnóstica integral.
- Trabajo colaborativo y co -enseñanza en el PIE
- Evaluación del PIE

1. Planificación del PIE

El PIE otorga a los establecimientos mayores recursos, tanto humanos como materiales, para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada

inclusiva y de respeto a la diversidad. Dichos recursos buscan proporcionar mayores apoyos durante toda su etapa escolar, o una parte de ella. (MINEDUC, 2014)

El PIE busca mejorar de forma continua, la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas del establecimiento adscrito. Dicho mejoramiento considera también, el ámbito curricular, mediante una planificación diversificada, que considere las características de todos/as los estudiantes que conforman el grupo curso.

“A través del PIE se busca contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional, favoreciendo, en el ámbito curricular, el desarrollo e implementación de estrategias diversificadas, basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que permite dar respuestas educativas ajustadas a las necesidades y características de todos los alumnos y alumnas” (MINEDUC, 2014)

Implementar un proyecto de integración debe considerar la sensibilización de toda la comunidad educativa, abarcando familias, docentes, directivos, administrativos, además de los mismos profesionales del PIE. La sensibilización es la base para el trabajo desde la diversidad, considerando al niño o niña, como un ser único, con un ritmo y estilo de aprendizaje distinto de todos, y una estructura de curso desde la heterogeneidad.

Al momento de tener instaurado el PIE en el establecimiento, se deben fijar metas reales y alcanzables, que incluyan a todos quienes conforman la comunidad y que abarquen aspectos curriculares, y de participación y colaboración. Estas metas deben medibles y evaluables en el corto (semestrales, anuales) y largo plazo (dos años en el caso de las NEE transitorias). (MINEDUC, 2014)

Para ser parte del PIE es necesario que el niño o niña, en cumplimiento con los requerimientos del Decreto ley N° 170, sea evaluado por un profesional competente, y previamente registrado en el registro nacional de profesionales. Asimismo, el decreto propone que la evaluación diagnóstica sea un proceso integral e interdisciplinario, realizado por el conjunto de profesionales que componen el equipo PIE, incluyendo la evaluación médica, realizada por un profesional contratado para dicho efecto.

“La evaluación interdisciplinaria se define a su vez, como aquella indagación acerca de una NEE en un determinado estudiante, realizada con la concurrencia de profesionales del ámbito de la salud como psico – educativo, y por tanto, construida con información obtenida desde distintos niveles y perspectivas disciplinarias, con el propósito de determinar los apoyos especializados, de diverso tipo, que él o la estudiante requiere para participar y progresar en su desarrollo y aprendizaje”. (MINEDUC, 2014)

3.1.3.1 Decreto 0170/09

El decreto N° 0170 del año 2009 establece normas para el ingreso y el beneficio de la subvención especial a aquellos estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Establece reglamentos para el proceso de diagnóstico, de intervención una vez detectada la NEE y de las reevaluaciones necesarias para determinar altas y continuidades, así como los requisitos de los profesionales al momento de detectar una NEE. El decreto plantea.

“El presente artículo regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación” (MINEDUC, Orientaciones Técnicas para programas de integración escolar (PIE), 2014)

Unifica bajo criterios específicos, lo que se entiende por:

- Necesidades Educativas Especiales (NEE) de carácter permanente (NEEP) o transitoria (NEET).
- Proceso de evaluación diagnóstica.
- Instrumentos a utilizar para realizar la evaluación

Proceso de evaluación diagnóstica:

Se entiende por NEE a aquellas barreras que los niños o niñas puedan presentar a lo largo o durante toda su escolaridad, y que requieren de mayor tiempo, o recursos humanos y materiales, para poder superarlas. (MINEDUC, 2009)

La evaluación diagnóstica propone que sea un proceso integral y multidisciplinario que abarque información de todos quienes son parte o se involucran con el niño o niña. Recopila antecedentes familiares, escolares, y de la dimensión de la salud.

Para comenzar a evaluar es necesario seguir con una serie de pasos:

1. Contar con Certificado de nacimiento del niño o niña
2. Contar con la autorización de los padres para iniciar el proceso de evaluación.
3. Antecedentes escolares si son necesarios.

Todos los antecedentes recopilados son vaciados en un documento oficial, conocido como Formulario Único, donde se sistematiza la información, la síntesis de los aspectos evaluados y los apoyos que sea necesario utilizar con él o ella. Dicha información es de carácter confidencial y deberá estar en un lugar visible en caso de ser necesaria alguna fiscalización de algún estamento del Ministerio y para conocimiento de la comunidad escolar.

En caso de ser necesario contar con mayores antecedentes de salud, los profesionales responsables pueden realizar derivaciones a los especialistas que estimen necesarios.

Una vez finalizado el proceso, la información debe ser entregada en un informe escrito a la familia, donde, con un lenguaje claro, se defina las dificultades que el niño o niña pueda presentar, y las sugerencias para superar las dificultades.

La evaluación de las NEE es un proceso continuo que deberá considerar, un diagnóstico de ingreso, una reevaluación que determine su continuidad o el alta y evaluaciones periódicas establecidas en conjunto con la comunidad escolar. En el

caso de los estudiantes con NEE transitorias, la reevaluación debe ser anual, mientras que para los estudiantes con NEE permanentes, es el profesional evaluador quien determina el periodo necesario para realizar la reevaluación.

3.1.3.2 Decreto Supremo N°1/98 Integración Escolar

El decreto 1 del año 98 sostiene que “el sistema escolar nacional, en su conjunto, deberá brindar las alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales...” (MINEDUC, 1998)

Mediante dicho decreto, las escuelas regulares deberán incorporar diversas medidas que permitan facilitar el aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales

3.1.3.3 Decreto 83/2015

El Decreto N° 83 del año 2015, aprueba los criterios y orientaciones para realizar adecuaciones curriculares en niños y niñas con necesidades educativas especiales, para educación escolar y preescolar.

Propone una mirada más inclusiva de la NEE, entendiendo las dificultades de aprendizaje desde un enfoque educativo, por sobre el enfoque centrado en el déficit. Sostiene que

El concepto de necesidades educativas especiales implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit, hacia un enfoque propiamente educativo, que implique el desarrollo integral de las características individuales de los estudiantes, proporcionando los apoyos necesarios, para que pueda aprender y participar en el establecimiento educacional.” (MINEDUC, 2015)

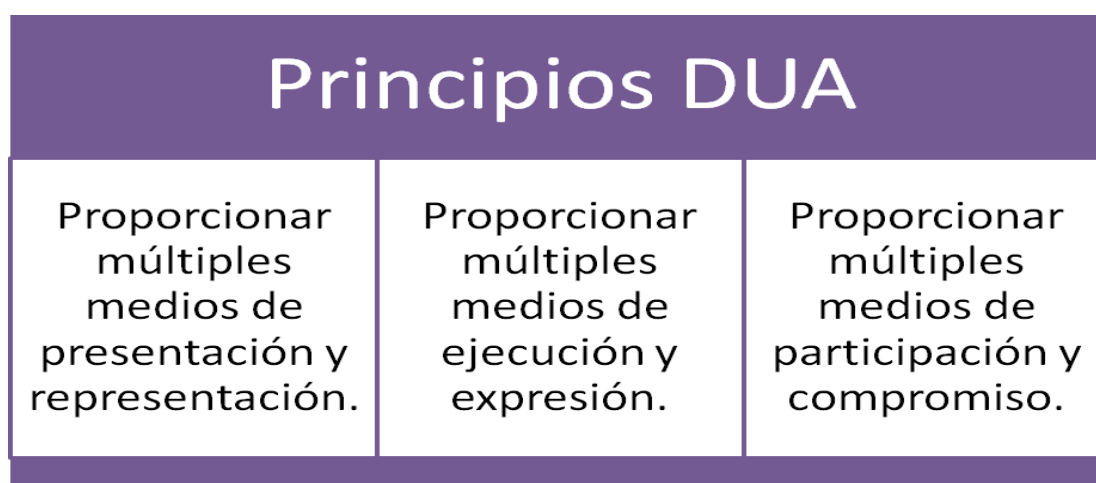
Establece además, directrices más actualizadas para trabajar con niños y niñas con NEE, acorde al currículum nacional exigido para cada curso y nivel, a diferencia de los decretos anteriores que establecen directrices para trabajar de acuerdo al déficit, de forma descontextualizada.

En el mismo decreto se menciona, que el docente debe contar con estrategias diversificadas para el aprendizaje, proponiendo al diseño universal de aprendizajes,

DUA, como una estrategia para abordar la diversidad de estudiantes. Dentro de esta sugerencia, también da relevancia a la evaluación como estrategia para monitorear el cumplimiento de los aprendizajes esperados. El MINEDUC define al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (MINEDUC, 2015)

El diseño universal de aprendizajes trabaja en torno a tres principios:

Figura 2: Principios Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)



Así mismo, el decreto plantea que, en caso que la planificación diversificada no logre dar respuesta a las NEE que tenga algún estudiante, se deben hacer modificaciones más profundas, las que define como adecuaciones curriculares.

“La adecuación curricular es la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes, que requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar” (MINEDUC, 2015).

3.1.4 Los actores y la integración

Para hablar de educación, lo primero que debemos tener en consideración es el rol fundamental que cumplen los docentes en este proceso. Los docentes son quienes

nos acercan a estos aprendizajes, nos entregan estrategias para enfrentarnos a situaciones nuevas, y por, sobre todo, cumplen un rol fundamental en el proceso de adaptación y relación con el grupo de pares.

“Desde que el niño inicia el proceso de enseñanza – aprendizaje en la etapa preescolar, inicia el contacto con el mundo social externo a las familias, las educadoras de párvulos son las primeras encargadas de entregar al niño o niña todas las formas de comunicación y expresión que se va transformando y adaptando a los diversos escenarios, según las etapas de desarrollo y el curso o nivel que va alcanzando”.²

La Real Academia de la Lengua Española define docente como el que enseña, o relativo a la enseñanza³, sin embargo, la función docente va más allá de solo enseñar. Se pretende conocer cuál es su vínculo con los programas de integración desde la mirada del trabajo colaborativo y de co docencia.

3.2 REPRESENTACIONES SOCIALES

Para abordar las representaciones sociales que manifiestan los docentes de la una Escuela Municipal de la Región Metropolitana, es necesario saber que son las representaciones, y de dónde surge este concepto. En el siguiente capítulo, se abordará lo que son las representaciones sociales y sus conceptos clave dentro del paradigma crítico social.

3.2.1 Concepto de representación

El concepto de representación social, acuñado desde la psicología social, tiene relación con el estudio de una “sociedad pensante” (Moñivas, 1994) donde se da relevancia al pensamiento y a las interacciones que tiene este con la sociedad.

“ La representación, y más desde la aparición del conductismo, siempre ha sido la característica más distintiva de la psicología cognitiva. El marco de trabajo del procesamiento de la información y la metáfora del computador han hecho posible que también lo sea de la psicología cognitiva experimental y de

² Recuperado de <http://estilosdedocenteseneldesarrollodelnin.blogspot.cl/2007/08/interaccin-profesor-alumno.html>, 29 de agosto de 2017, 17:47 hrs.

³ Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=docente>, 04 de Septiembre de 2017, 13:12 hrs.

la ciencia cognitiva. De tal modo, que la representación ha dado credibilidad científica a la mente como objeto de estudio” (Perner, 1991, en Moñivas, 1994).

A su vez, Jodelet (1986) plantea que las representaciones sociales son construcciones a partir de las experiencias de cada individuo, las que también están constituidas por tradiciones, comunicación social y la educación. Lo entiende como un “conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1986)

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986)

Pero antes de comenzar a hablar de las representaciones sociales, es necesario conocer sus inicios y los precursores.

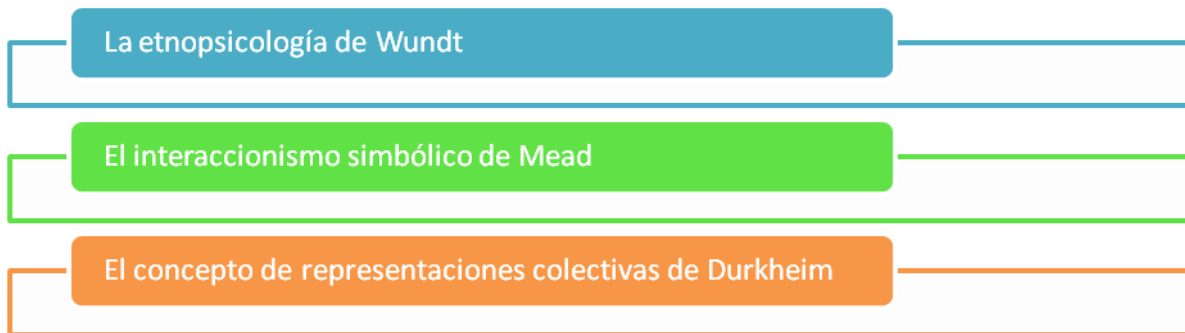
3.2.1.1 Las representaciones sociales de Moscovici

El concepto de representación social propuesto por Serge Moscovici (1979) proviene de reformular las ideas de Emile Durkheim (1898) respecto a las representaciones colectivas (Moñivas, 1994).

Emile Durkheim (1898) define a las representaciones sociales como la forma en que el grupo piensa en relación con los objetos que lo afectan. Hace referencia a la diferencia con las representaciones individuales, considerando las sociales como hechos “sociales” de carácter simbólico, producto de la asociación de las mentes de los individuos (Perera Pérez, 2003).

Las representaciones sociales de Moscovici (1979), tienen gran influencia de tres corrientes (Mora, 2002)

Figura 3: Influencias de las representaciones de Moscovici.



Pasaremos a detallar a continuación, en que consiste cada una de las corrientes.

- Wilhelm Wundt y la psicología como ciencia social

El pensador alemán Wilhelm Wundt (1879), quien dictaba una cátedra de filosofía en Leipzig, observó que diversos problemas psicológicos, eran abordados desde la especulación, sin haber un trabajo sistemático y experimental de por medio que pudiese dar respuesta, por lo que trató de utilizar métodos provenientes de la fisiología, otorgándole así un grado de ciencia experimental (Mora, 2002).

“las preocupaciones de Wundt no estaban totalmente ubicadas en su proyecto de Psicología experimental, sino que a la par iba construyendo modelos de explicación de otros fenómenos a los que no respondía en su laboratorio” (Mora, 2002)

Se desprende de lo anterior que Wundt trabajaba de forma paralela, identificando aspectos experimentales y otros de carácter social, diferenciando la psicología experimental o fisiológica, de la con un carácter más social o etnopsicología. “La ciencia de laboratorio de Wundt tenía como idea metodológica central la experiencia de la persona que brindaba el reporte introspectivo, siendo necesario acudir a otras formas que dieran cuenta de fenómenos más complejos donde el individuo no podía ser fiel testigo por su implicación en el proceso” (Mora, 2002).

El trabajo de Wundt mantenía como idea central la experiencia de la persona, siendo necesario utilizar otras formas de dieran cuenta de estos fenómenos más complejos. De aquí se desprende una nueva metodología apropiada para los procesos

cognoscitivos, vale decir, la interpretación de los productos de la ciencia colectiva (Mora, 2002).

Uno de los productos en los que centra su atención es en la comunicación gestual, entendida como una acción voluntaria, que genera una respuesta en otro.

Esta comunicación de los gestos origina productos culturales con existencia concreta: el lenguaje, proporciona un medio para la operación de la actividad cognoscitiva superior, los mitos, surgidos de esa base dan forma a la capacidad humana para imaginar, y las costumbres, enmarcan la referencia dentro del cual operan las opciones individuales y la voluntad (Mora, 2002)

- El interaccionismo simbólico de Mead

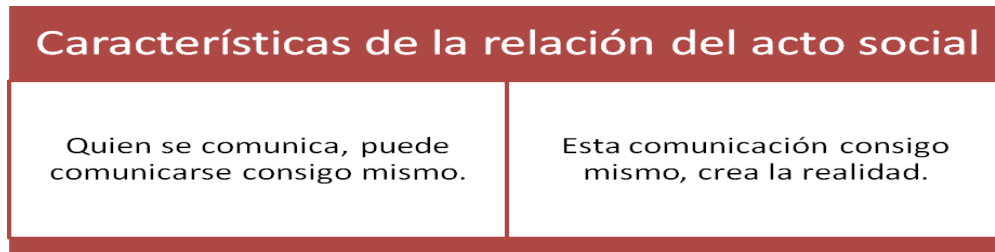
Siguiendo los avances de Wundt en el área de la psicología social, surge un nuevo movimiento en Estados Unidos, conocido como el pragmatismo, entendido como una filosofía de la acción. Hans Joas, 1987, señala que esta acción queda transformada la relación entre conocimiento y realidad (Mora, 2002)

Dewey en Mora (2002) propone que son las acciones del individuo lo que determina la importancia de los estímulos dentro del contexto, por lo tanto, no es una reacción, sino una decisión activa de los individuos (Mora, 2002)

En este ambiente, es que Mead comienza a introducir un nuevo concepto en la psicología social, la intersubjetividad, basando su psicología social de las lecturas de Darwin y la etnopsicología de Wundt, haciendo hincapié en el proceso evolutivo de la comunicación humana. Mientras Wundt centra su atención en el lenguaje como base de la relación del hombre, Mead aborda la comunicación como forma de interacción (Mora, 2002)

Mead en Mora (2002) establece que es importante analizar, no sólo el espacio interior de los individuos, sino más bien, el espacio interactivo, el espacio social, pues es en este espacio donde ocurren las **significaciones**. Mead parte como unidad de análisis desde el **acto social**, lugar donde los **símbolos** y los **significados**, interactúan entre sí. De esta relación, Mead enfatiza en dos grandes características:

Figura 4: Características de las relaciones de Mead



“Cuando hablamos del habla significativa, queremos siempre decir que el individuo que escucha una palabra emplea, en cierto sentido, esa misma palabra con referencia a sí propio. El proceso de dirigirse a otra persona es un proceso de dirigirse también a uno mismo, y de provocar en sí la reacción que provoca en el otro” (Mora, 2002, quien cita a Fernández Christlieb, s.f.b p.59).

En torno al carácter significativo, Jodelet (1986) sostiene que la representación social no solo restituye algo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente. Siempre significa algo para alguien, por lo que no es solo reproducción, también implica construcción (Jodelet, 1986, p.476)

Dentro de los ámbitos de la comunicación, Mead ubica la intersubjetividad, dentro de lo que llama conversación interior, constituido por tres interlocutores: el Yo, el Mí y el Otro. El Yo es el que aparece de repente y sin aviso, el Mi, que coloca atención de lo que hace el Yo, y el Otro, que son los criterios con que cuenta el Mí para evaluar los actos del Yo. Este Otro cumple un rol generalizado, más bien a la colectividad, a la realidad social (Mora, 2002)

Los principales aportes de Mead a las ciencias sociales, principalmente en el área de la psicología social son:

- Enfatiza la noción de realidad simbólica distinta de una probable realidad natural, susceptible de creación, de transformación y de destrucción.
- Anticipa la visión epistemológica que cuestiona lo que es o no científico, por medio del consenso significativo y el criterio de objetividad científica como una construcción simbólica.

- Su análisis de la sociedad contempla la posibilidad de la incorporación total del individuo a un universo de razón, actividad consciente y voluntaria, hacia una esfera pública no restrictiva.
- La naturaleza social del lenguaje y la naturaleza simbólica de la sociedad, dejan de ser objeto de especulación filosófica haciéndose accesibles al análisis empírico (Mora, 2002)
- El concepto de representaciones colectivas de Durkheim

Durkheim en Mora (2002), uno de los fundadores de la sociología científica, definió las diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, estableciendo que lo colectivo trasciende a los individuos, y que se puede visualizar en los mitos, religión, creencias y otros productos culturales colectivos (Mora, 2002)

El modelo de Serge Moscovici

Mora (2002) explica como representación social al conocimiento de sentido común, cuyo objetivo es comunicar, estar al día y sentirse parte de un ambiente social, y que se origina en el intercambio en un grupo social.

A su vez, Jodelet (1986) entiende que la representación es un acto de pensamiento, por el cual el sujeto se relaciona con un objeto. Relaciona la representación con el símbolo, con algo que nos remite a un objeto, persona, idea, etc. Por lo mismo, la representación sería una reproducción mental de otra cosa (Jodelet, 1986).

Sergei Moscovici plantea las representaciones sociales como una modalidad del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Mora, 2002).

“Moscovici (1973) entiende las RS como “sistemas de valores , ideas y prácticas con dos funciones dobles; primero, establecen un orden que capacita a los individuos para orientarse en su mundo material y social y dominarlo, y segundo, hacen posible la comunicación para tomar parte entre los miembros de una comunidad proveyéndoles de un código para el intercambio social y de un código para nombrar y clasificar de manera no

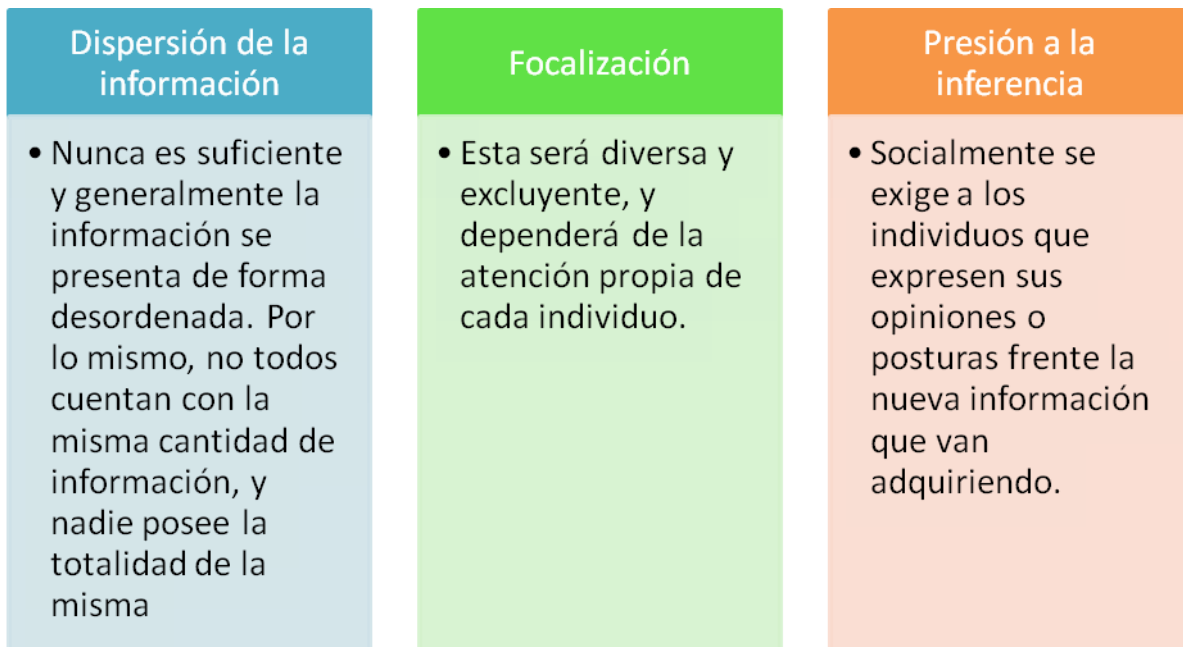
ambigua los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y de grupo”(Moñivas, 1994)

Las representaciones sociales mantienen una doble función, “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible” (Mora, 2002). De esta doble función, Banchs (en Mora, 2002) remarca este doble carácter, como contenido y proceso, manteniendo que las representaciones son una “forma de reconstrucción mental de la realidad, generada en el intercambio de información entre sujetos” (Mora, 2002)

Moscovici (1979) plantea que las representaciones tienen un denominador común, estas surgen en momentos de crisis o de algún conflicto, de acuerdo a tres posibles condiciones:

- Dispersión de la información
- Focalización
- Presión a la inferencia

Figura 5: Condiciones para que surjan las representaciones



Estas tres condiciones son la base para la construcción de las representaciones sociales.

Dimensiones de las representaciones sociales

Moscovici (1979) plantea que las representaciones sociales pueden ser analizadas de acuerdo a tres grandes dimensiones:

- a. Información:** entendida como la suma de conocimientos con los que se cuenta frente a una situación o acontecimiento. Esta dimensión se verá influenciada por la cantidad de conocimientos que se tenga sobre lo que se construye.

- b. Campo de representación:** Entendida como la organización de los conocimientos, jerarquizando de acuerdo a niveles de relevancia. Esta jerarquía variará, entre los distintos individuos.

- c. Actitud:** Es el componente de subjetividad de la representación, en niveles de favorable o desfavorable. Moscovici (1979) sostiene que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada (Mora, 2002)

Dinámica de una representación social.

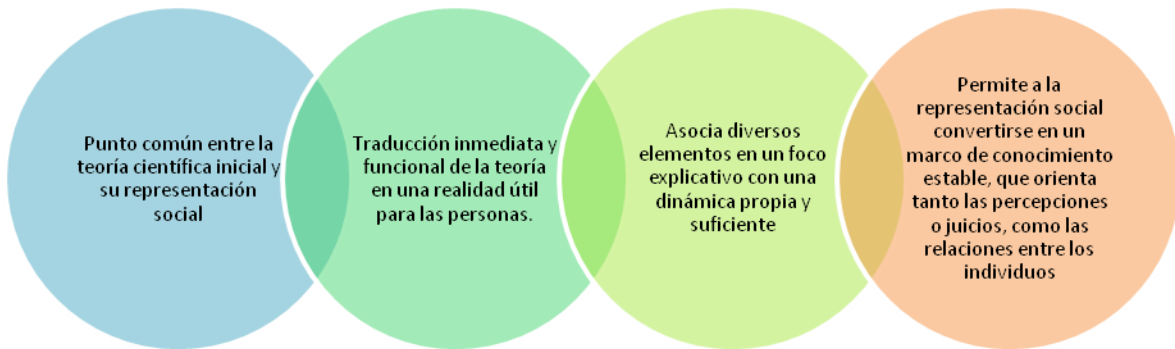
Moscovici (1979) plantea para que la información presentada de forma colectiva se transforme en una representación social, debe pasar por dos procesos: la objetivación y el anclaje.

1. Objetivación

Se entiende por objetivación a la selección y descontextualización de los elementos presentados, hasta formar una nueva imagen, más o menos consistente que lo observado en principio.

Para reducir la separación entre la masa de las palabras que circulan, y los objetos que la acompañan (...) los “signos lingüísticos” se enganchan a “estructuras mentales” (se trata de acoplar la palabra a la cosa) (Moscovici 1979 p.75, en Mora, 2002)

Figura 6: Funciones para obtener el modelo resultante



2. Anclaje

Se entiende por anclaje a la unión de la representación social con el conocimiento de la colectividad, para ser un instrumento útil para interpretar y actuar sobre la realidad, vale decir, a través del anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer (Mora, 2002)

El anclaje implica integrar al conocimiento existente el objeto de representación.

Moñivas (1994) sostiene que el proceso de anclaje posibilita que algo de capta nuestra atención, sea incorporado en nuestras categorías de conocimientos. Dicha clasificación implica que el sujeto asigne un nombre (lenguaje) a este nuevo elemento, lo que conlleva tres grandes aspectos:

1. El objeto o persona puede ser descriptible
2. Se puede distinguir de otros elementos de acuerdo a sus cualidades.
3. Introduce al sujeto en una convicción, de quien usa dicho concepto.

Por lo tanto, esta categorización permite que lo abstracto se convierta en algo concreto y real.

En conclusión, las representaciones sociales nos permiten dar un sentido al mundo que nos rodea, así como comprender las relaciones de distintos grupos y comunidades sociales (Moñivas, 1994).

4. Marco Metodológico

Desde la perspectiva cualitativa, los fenómenos son estudiados en su contexto, intentando encontrar el sentido o la interpretación de los mismos, a partir de los significados que las personas les conceden (Ana Lucia Noreña, 2012)

4.1 Paradigma y Enfoque

La investigación presentada se enmarca en una investigación cualitativa, de carácter descriptiva. Ray Rist (1977) hace referencia a la investigación cualitativa como el conjunto de técnicas para recoger datos (Hernández Sampieri, 1998).

Un enfoque cualitativo se caracteriza por “describir situaciones y eventos. Esto es, decir como es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (Hernández, Fernández Y Baptista, 1998)

Dankhe (1996) menciona que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.” (Hernández Sampieri, 1998).

Hernández, Fernández y Baptista (1998) mencionan que los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren. (Hernández Sampieri, 1998)

Este estudio responde a una investigación cualitativa porque, pretende describir las representaciones de los docentes de educación básica con años de experiencia pedagógica en PIE, de una escuela municipal del sector sur de la Región Metropolitana, en relación al proyecto de integración. A su vez, es descriptiva, porque se describirán las representaciones de los docentes participantes de la investigación, de acuerdo a sus conocimientos respecto al Programa de Integración Escolar donde trabajan y algunos conceptos teóricos prácticos del mismo.

4.2 Nivel de Profundización

La presente investigación mantiene un nivel de carácter descriptivo, con rasgos interpretativos.

Es importante considerar que los estudios descriptivos permiten anticiparse o construir predicciones respecto a los sucesos presentados. Como mencionan los autores, los estudios descriptivos pueden ofrecer la posibilidad de predicciones aunque sean rudimentarias (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

Los enfoques interpretativos se caracterizan por “la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea mas reflexiva, rica y eficaz (Pérez, 1996)

Pérez (1996) menciona que la investigación interpretativa pondrá énfasis en la comprensión de los aspectos singulares, anómales, imprevistos, diferenciadores.

Estos aspectos no sólo ofrecen la oportunidad de conocer la nueva realidad, la riqueza de la diversidad y la diferencia individual y grupal, el comportamiento de los individuos y grupos ante los acontecimientos insólitos, sino que son en si mismos indispensables para comprender el sentido de la realidad estudiada, que se identifica precisamente por los matices singulares y diferenciales. Sin el conocimiento de los singular se escapa el sentido de cualquier realidad humana (Pérez, 1996).

El presente trabajo responde a una investigación de carácter descriptivo ya que se centra en las ideas que tienen los docentes respecto al programa de integración escolar, y las caracterización de las mismas. De igual forma, es de carácter interpretativo, en el sentido que intenta explicar a partir de las respuestas de los docentes, las posibles representaciones que ellos puedan tener respecto a los PIE.

4.3 Diseño de Investigación

La presente investigación responde a un diseño de carácter etnográfico, fenomenológico, de carácter descriptivo se enmarca en un enfoque cualitativo, el que se caracteriza por “describir situaciones y eventos. Esto es, decir como es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (Hernández, Fernández, Baptista, 1998).

Los diseños etnográficos buscan describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades (Salgado Lévano, 2007)

Los estudios fenomenológicos se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes (Salgado Lévano, 2007)

El estudio propuesto intenta responder a ambos diseños en cuanto a que busca conocer las representaciones que tienen los docentes de educación básica con años de experiencia en PIE, en relación a sus experiencias en PIE, y a los significados que ellos atribuyen a sus prácticas.

4.4 Contexto y escenarios de sujetos de estudio.

La escuela investigada se encuentra ubicada en el sector sur de la Región Metropolitana. La comuna donde está ubicada, se divide en 6 sectores, estratificados de acuerdo a población e índice de vulnerabilidad. El Municipio cuenta con 19 establecimientos educacionales, 16 de los cuales entregan educación pre escolar y básica, y 3 de ellos corresponden a liceos de enseñanza media.

La escuela, de dependencia municipal, cuenta con un índice de vulnerabilidad cercano al 92%. Los estudiantes que asisten pertenecen a familias nucleares y mononucleares, en condición de hacinamiento la mayoría de las veces, padres privados de libertad, actividades remuneradas ocasionales, alta tasa de analfabetismo. La escuela cuenta con 250 estudiantes distribuidos en un curso por nivel. Los cursos no excedentes los 30 estudiantes, y todos cuentan con niños con necesidades educativas especiales, pertenecientes al programa PIE.

Las características socioeconómicas de niños y niñas de esta escuela están atravesadas por altos niveles de vulnerabilidad y, en muchos casos, por encontrarse en situación de pobreza. Estas impresiones pueden refrendarse al observar el Índice de Vulnerabilidad Escolar que registra el establecimiento, que para el año 2018 se definió en un 92,1%.

La escuela ofrece a sus alumnos Jornada Escolar Completa a partir de Pre Kinder, y cuenta con sistema de alimentación JUNAEB en distintas modalidades (desayuno, almuerzo, colaciones puente, etc.).

La escuela, cuenta con los siguientes profesionales:

- ✓ 3 docentes directivos
- ✓ 1 educadora de párvulos
- ✓ 1 técnica en párvulos
- ✓ 12 docentes
- ✓ 4 paradocentes
- ✓ 3 auxiliares de servicio
- ✓ 6 profesionales PIE, desglosados de la siguiente forma:
 - 2 educadoras diferenciales
 - 1 fonoaudióloga
 - 1 psicóloga
 - 1 terapeuta ocupacional
 - 1 psicopedagoga.

De los 12 docentes, 7 cuentan con horas destinadas al trabajo en el programa de integración escolar, de acuerdo a las orientaciones brindadas en el decreto 0170/09, asignadas a trabajo colaborativo, de los que se tomaron tres para tener una muestra. Uno de ellos es profesor unidocente de primer ciclo, quien realiza las asignaturas de lenguaje y matemáticas entre otras. Los otros dos docentes son profesores de segundo ciclo (5º a 8º básico), de las asignaturas específicas de lenguaje y matemáticas.

4.5 Participantes del estudio

Los participantes de estudio fueron escogidos del total de docentes con horas de trabajo colaborativo. Para tener una visión más general, se escogió sujetos que cumplieren con el criterio años de experiencia pedagógica en programas de integración escolar.

La docente 1, trabaja en primer ciclo, cuarto básico, impartiendo todas las asignaturas acordes a su nivel. Recibe el pago de tres horas adicionales, destinadas a trabajo colaborativo PIE. En estas horas ella se reúne con profesionales PIE, coordina el trabajo semanal, elabora material concreto, y realiza adecuaciones a sus planificaciones.

La docente 2, trabaja en segundo ciclo, impartiendo la asignatura de lenguaje en los cursos de 5° a 8°. Cuenta con 6 horas PIE, 1.5 hora por cada curso, destinadas a la elaboración de material concreto, planificación y adecuación de actividades para los estudiantes participantes de PIE. Además, imparte en horas de trabajo colaborativo un taller de folclore, destinado a fomentar la participación, autoestima y seguridad en sí mismo, de estudiantes pertenecientes al PIE.

La docente 3 trabaja en 2° ciclo, impartiendo la asignatura de matemáticas en los cursos de 5° a 8° básico. Cuenta con 6 horas PIE, 1.5 horas por cada curso, destinadas a la elaboración de material concreto y gráfico, diseño de planificaciones, adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas. En dichas horas, suele citar estudiantes con retraso pedagógico en su asignatura, para reforzar los contenidos disminuidos.

En la tabla N° 2, se presenta un resumen de las características en común que tienen los docentes de educación básica de la escuela mencionada.

Tabla Nº 2**Resumen de características comunes de los participantes**

Características	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Función en la escuela	Docente de aula con jefatura de 4° básico	Docente de aula con jefatura de 8° básico	Docente de aula con jefatura de 7° básico
Cantidad de estudiantes con NEE en aula común	Su curso cuenta con 7 estudiantes PIE, más tres estudiantes atendidos como excedentes	Su curso cuenta con 5 estudiantes PIE.	Su curso cuenta con 7 estudiantes PIE, uno de ellos con diagnóstico TEA (trastorno del espectro autista)
Cantidad de horas de trabajo colaborativo	Tres horas correspondientes a 1,5 a lenguaje y 1,5 correspondiente a la asignatura de matemáticas.	Seis horas asignadas a la asignatura de lenguaje, por cada curso que atiende, 1,5 horas para cada curso (5° a 8°)	Seis horas asignadas a la asignatura de matemáticas, por cada curso que atiende, 1,5 horas para cada curso (5° a 8°)

Así mismo, es posible determinar diferencias entre las docentes entrevistadas, las que responden a criterios de niveles de desempeño, formación inicial, años de servicio, entre otras.

La docente 1 egresa el año 2008 de la Universidad Andrés Bello, con el título de profesora de educación general básica. Cuenta con 9 años de servicio en la carrera, sin nuevas especializaciones o menciones dentro de la docencia. Se desempeña actualmente como docente de 1° ciclo, abarcando todas las asignaturas para su nivel. Trabaja en PIE desde año 2011.

La docente 2 egresa de la universidad de Tarapacá el año 1980, con el título de profesora de lengua castellana en enseñanza media. Cuenta con 38 años de servicio en la carrera. Además, cuenta con la mención de “tecnología y artes visuales”. Se desempeña actualmente como profesora de la asignatura de lenguaje en 2° ciclo, además de realizar la asignatura de música en los mismos cursos (5° a 8° básico). Trabaja en PIE desde año 2011, y anteriormente con los grupos diferenciales implementados en la comuna.

La docente 3 egresa el año 2004 de la Universidad de los Lagos, con el título de profesora de educación general básica. El año 2016 obtiene la mención en matemáticas en la Universidad Diego Portales, en un programa de continuidad de estudios. Cuenta con 13 años de servicio en la docencia. Se desempeña actualmente como profesora de la asignatura de matemáticas en 2° ciclo (5° a 8° básico). Trabaja en PIE desde año 2011, y anteriormente con los grupos diferenciales implementados en la comuna.

En la tabla N° 3 se presenta un resumen de las características en común que tienen los docentes de educación básica de la escuela mencionada.

Tabla N° 3

Resumen de características distintas de los participantes

Características	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Casa de estudio (Universidad)	Universidad Andrés Bello	Universidad de Tarapacá	Universidad de Los Lagos
Año de Egreso	2008	1980	2004
Años de servicio	9 años	38 años	13 años
Años con experiencia en PIE	4 años	6 años	6 años. Anteriormente trabaja con grupos diferenciales
Postítulos o Menciones	Sin especialización	Mención en título, lengua Castellana y comunicación. Mención en tecnología y artes visuales.	Mención en matemáticas, año 2016, Universidad Diego Portales.
Cargo en la escuela	Docente de Aula en 1° ciclo.	Docente de aula 2° ciclo.	Docente de aula 2° ciclo.
Asignaturas en las que se desempeña	Abarca todas las asignaturas para su nivel y curso	Docente especialista en la asignatura de lenguaje.	Docente especialista en la asignatura de matemáticas.

4.6 Instrumento de Recogida de Información.

La investigación recoge los datos a través de la aplicación de una entrevista. Se entiende por entrevista a la forma para adquirir conocimientos sobre la vida social

(Taylor S.J, 1987, pág. 194). Benney y Hughes en Taylor y Bogdan menciona que la entrevista es “la herramienta de excavar favorita de los sociólogos” (Taylor S.J, 1987)

De acuerdo a lo planteado por Gurdian (2010), la entrevista, a diferencia de otros instrumentos de recogida de permite una relación directa entre sujeto (entrevistado) y sujeto (entrevistador), facilitando la comunicación entre ambos actores, como se explica a continuación:

La entrevista cualitativa, al igual que la conversación, se encuentra a medio camino entre una conversación cotidiana y la entrevista formal. Es una técnica o actividad que, conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad. La o el sujeto, a partir de relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber) de “objetivación” de su propia experiencia. (Gurdián Fernández, 2010).

Las ventajas de utilizar una entrevista como instrumento de recolección de datos son principalmente:

- Permite la reconstrucción de acontecimientos del pasado
 - Permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores.
 - Permite recuperar el pasado de todas aquellas situaciones no observadas directamente.
 - Puede garantizar una mayor eficiencia en el uso de tiempo y recursos.
- (Gurdián Fernández, 2010)

Esta investigación utiliza una entrevista porque busca que los entrevistados, en un espacio agradable y libre de distractores, pudiesen expresar libremente y sin interrupciones, sus opiniones respecto a los tópicos presentados, de manera tal que pareciera ser una conversación, más que una seguidilla de preguntas y respuestas dirigidas.

La entrevista aplicada consta de 24 preguntas abiertas, (revisar anexo 1, entrevista en profundidad) las que se le presentaron a los docentes para que ellos puedan dar

sus argumentos al momento de responder. Fue grabada y luego transcrita, de manera tal que no se interrumpió en ningún momento al docente.

Las preguntas respondían a dos grandes categorías, por una parte, aspectos generales del programa de integración escolar, conceptos del mismo, y por otro lado, las representaciones que tenían los docentes frente al concepto presentado anteriormente, su nivel de importancia, significancia, valoración, etc.

Antes de ser aplicada, la entrevista fue sometida a una validación con juicio de expertos a tres profesionales afines al tema planteado, quienes entregaron sugerencias de modificaciones para que cumpliera con las condiciones.

Tabla 4: Características de los profesionales para validación de entrevistas.

Criterios de descripción	Profesional 1	Profesional 2	Profesional
Grado académico	Licenciado en educación con Mención en Pedagogía en Castellano	Psicólogo USACH	Licenciado en Educación con mención en Ciencias Naturales
Cargo que desempeñan	Docente UAHC, con conocimientos en área de representaciones mental y metodología de la investigación.	Docente UDP, coordinador área extensión, con conocimientos en PIE, e implementación decreto 83, en conjunto con MINEDUC.	Director establecimiento municipal de sector sur de Santiago.
Grado académico	Magister en educación con mención en evaluación Educacional UMCE	Magister en Desarrollo Cognitivo. Postulante a doctor en educación UMCE	Magister en Liderazgo Escolar

Una vez validada, se sugirió la aplicación de una prueba piloto que nos entregará información respecto al tiempo que se emplearía con cada docente, claridad en las preguntas, respuestas atinentes a lo solicitado, etc. Se realizó aplicación piloto a docente al azar de la escuela, quien, en alrededor de una hora, dio respuesta a 7 de las 24 preguntas propuestas, sin dar respuesta a lo que se solicitaba. De igual

forma, se aplicó entrevista a los sujetos escogidos para la investigación, quienes tardaron en promedio, 15 minutos en responder la totalidad de la entrevista, y de quienes se cuenta con su consentimiento informado, adjunto en los anexos, junto con sus entrevistas aplicadas.

4.7 Tipo de Análisis

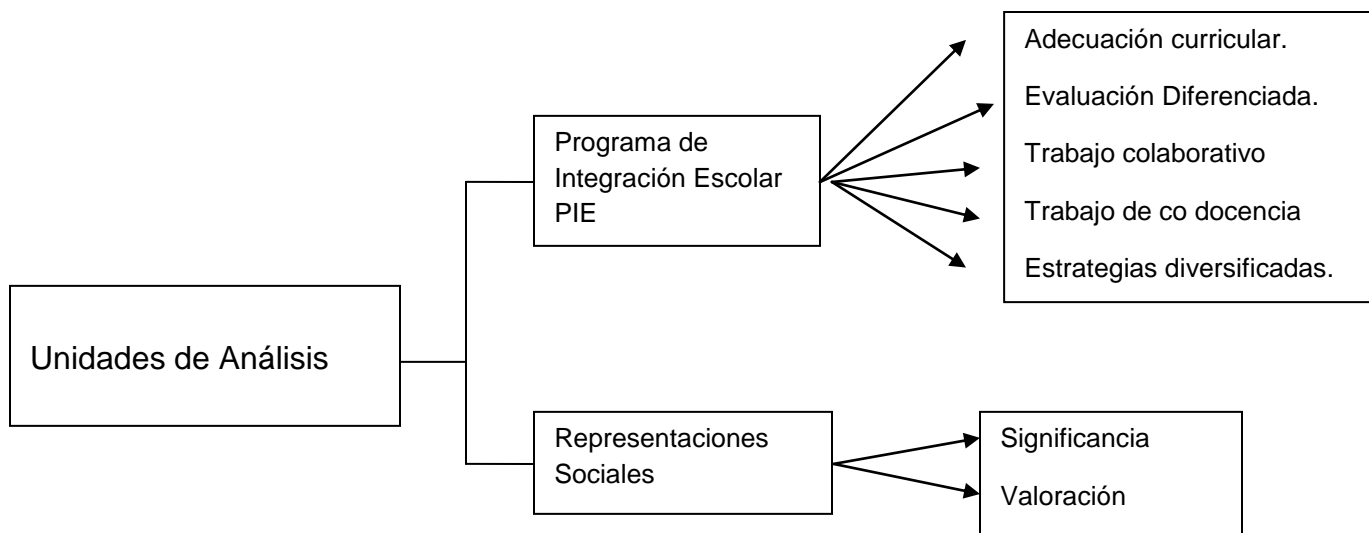
Para analizar la información recogida, se transcribió literalmente cada una de las entrevistas aplicadas a las docentes, para luego tomar los conceptos en común que se observaron en sus respuestas, los que se relacionan con conocimientos respecto a los PIE, y las representaciones que los docentes puedan tener sobre los mismos, para luego, realizar la comparación con lo que propone la teoría respecto a los programas de integración escolar y las representaciones que ellas mantienen sobre los mismos.

Luego de la transcripción y revisión de las respuestas entregadas, se logró determinar que algunas respuestas mantenían ideas en común, tales como trabajo en equipo, estrategias, formas de trabajo, etc.

Una vez establecidos los conceptos en común, también se contrastan los conceptos diferentes que mantienen las docentes, los que también son triangulados con los autores presentados.

4.8 Categorías de Análisis

La investigación presentada, se construye en base a dos grandes unidades de análisis: los programas de integración escolar, y las representaciones sociales que mantienen las docentes de educación general básica, con experiencia en programas de integración escolar. A su vez, cada unidad cuenta con categorías abordadas en las preguntas presentadas, y que se detallan a continuación:



Se entiende por programas de integración escolar al proceso que permite y posibilita la participación de las personas con diferentes capacidades. En el sistema educativo, es el compromiso que asume la escuela para que, en forma coordinada e interdisciplinaria, para proveer de distintas herramientas humanas y materiales, que un niño o niña pueda requerir a lo largo de su etapa escolar.

De acuerdo a las orientaciones técnicas para los programas de integración escolar, el PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean de carácter permanente o transitorio.(MINEDUC, 2011, Orientaciones técnicas)

Así mismo, de acuerdo a la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, una representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Mora, 2002).

Mora define de forma más clara, las representaciones son entendidas como el conocimiento de sentido común cuyo objetivo es comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, las que se originan en el intercambio de comunicaciones del grupo social. “Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce” (Mora, 2002)

Entonces, se podría entender como una representación social al conocimiento construido en la interacción con el entorno y los otros, a través del acto comunicativo. Dicho conocimiento tomará sentido en la medida que se pueda atribuir a una figura, y que esta figura, asuma un sentido para quien representa.

4.9 Etapas de Investigación

Para iniciar con el proceso investigativo, fue necesario construir el instrumento que diese cuenta de los antecedentes que se buscaban rescatar. Considerando que los objetivos apuntaban a conocer las representaciones sociales que tienen los docentes del establecimiento, se elaboró una entrevista en profundidad donde se pudiese conocer qué era lo que ellos entendían de ciertos conceptos relacionados con el programa de integración escolar, y luego una pregunta que respondiera respecto a cómo ellos aplicaban dicho concepto.

Una vez elaborada la entrevista en profundidad, fue sometida a valoración con juicio de expertos de tres profesionales afines a la temática abordada, dos docentes de casas de estudio superiores y el director del establecimiento. Los expertos emitieron sugerencias, las que se utilizaron para reformular las preguntas, acorde a los objetivos planteados en la investigación.

Se sugirió una aplicación de prueba, o piloto, para tener claridad de la duración de la entrevista, dado que se veía bastante extensa y podía resultar tediosa de contestar por los docentes, por lo que se le solicitó a otro docente de 1° ciclo, quien se había incorporado durante el año al establecimiento, para que pudiese responder a las preguntas propuestas. La aplicación resultó bastante extensa, el docente se explayó en sus respuestas, alcanzando a responder solo 8 del total de 24 preguntas.

De igual forma se aplica entrevista a las tres docentes seleccionadas, teniendo una duración de 15 minutos en promedio. La entrevista fue aplicada de forma individual, entregando un consentimiento informado donde se mencionaba el objetivo de la entrevista en sí, los objetivos de la investigación, y los criterios de rigurosidad a los que había sido sometida dicho instrumento. Fue grabada en su totalidad, para no

interrumpir durante la aplicación, y posteriormente transcrita tal cual fueron sus respuestas, sin alterar nada.

Posterior a la transcripción, se inicia análisis de las respuestas entregadas por las docentes, buscando puntos en común y diferencias respecto a los conceptos presentados, para su posterior comparación con lo que propone la teoría en torno a los programas de integración escolar.

4.10 Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación

La investigación se ajusta a los criterios de rigurosidad de la investigación cualitativa en cuanto a los aspectos de:

- Fiabilidad o consistencia:

Noreña y colaboradores describen la fiabilidad como la posibilidad de replicar estudios. En cuanto al criterio, hace referencia a que los resultados representen algo verdadero e inequívoco, y que las respuestas que dan los participantes son independientes de las circunstancias de la investigación (Noreña, 2012).

En la investigación presentada, se aplica el criterio de viabilidad en cuanto a que las respuestas de los docentes entrevistados no son dirigidas ni influenciadas por el entrevistador, en ningún momento. Así mismo, las respuestas de los entrevistados no son interrumpidas, ni se expresa algún juicio de valor respecto a las mismas.

- Validez:

Se define validez como la interpretación correcta de los resultados, y como el soporte fundamental de las investigaciones cualitativas (Noreña, 2012)

La validez da cuenta del grado de fidelidad con que se muestra el fenómeno investigado, y puede obtenerse a través de diferentes métodos, entre los más usuales se encuentran: la triangulación, la saturación y el contraste con otros investigadores (Noreña, 2012, p.267)

En la investigación presentada, se busca dar respuesta a este criterio, a través del uso de la triangulación de información, como estrategia para que los resultados obtenidos sean fidedignos y solo se contrasten con la teoría.

- Credibilidad:

Se entiende por credibilidad a la aproximación que los datos de resultados de una investigación deben tener en relación con el fenómeno observado, así el investigador evita realizar conjeturas a priori sobre la realidad estudiada (Noreña, 2012).

La investigación apunta a conocer lo que los docentes saben y conocen del PIE desde su propia experiencia. Las preguntas, por tanto, aluden a su conocimiento, su opinión, y sus prácticas respecto al PIE.

- Consistencia

Se entiende por consistencia a la estabilidad que mantienen los datos. Por lo mismo, Noreña, (2012), sugiere que el investigador debe procurar una relativa estabilidad en la información que recoge y analiza sin perder de vista que por la naturaleza de la investigación cualitativa siempre tendrá un cierto grado de inestabilidad (Noreña, 2012)

Con el fin de cumplir de la mejor manera este criterio, el análisis de resultados se realiza mediante la triangulación de la información, describiendo detalladamente como fue el proceso de recogida de datos y comparando con la teoría presentada.

- Confirmación o reflexividad

También conocido como neutralidad, el criterio de confirmación o reflexividad, busca garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes (Noreña, 2012).

En la investigación presentada, se respeta este criterio de reflexividad al mencionar en el consentimiento informado los objetivos de la investigación, al transcribir de forma textual de lo dicho por lo entrevistados y al momento de realizar el análisis de resultados, contrastar con la teoría con las respuestas de los entrevistados.

- Relevancia

Se entiende por relevancia a la evaluación que se realiza respecto al logro de los objetivos planteados en el proyecto, dando cuenta si se obtiene o no un mejor conocimiento del fenómeno. La relevancia ayuda a verificar si hubo correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos en el proceso investigativo (Noreña, 2012)

A lo largo del análisis de resultados y de la comparación con la teoría, se pudo construir y justificar las respuestas de los entrevistados en base a sus representaciones mentales. Dichas respuestas serán de importancia para comunidad educativa, para construir aprendizajes junto a los mismos participantes, y no de forma aislada, como ha ocurrido.

- Adecuación o concordancia teórico-epistemológica

El criterio de adecuación da cuenta de cómo el investigador hace visibles sus referentes teóricos a lo largo de todo el proceso investigativo. En la investigación presentada, se busca que los datos obtenidos sean siempre contrastados con la teoría, por lo mismo, se tuvo cuidado al momento de elaborar la entrevista, y que sus preguntas diesen respuesta a los objetivos planteados al principio de la investigación.

1.11 Otros criterios utilizados en la investigación (Criterios éticos)

La investigación presentada se ajusta además a los criterios éticos de acuerdo a:

- Consentimiento informado

Se entiende por consentimiento informado cuando los participantes del estudio deben estar de acuerdo con ser informantes y, a su vez, deben conocer tanto sus derechos como sus responsabilidades dentro de la investigación (Noreña, 2012)

Al momento de seleccionar a los entrevistados, de acuerdo al criterio de años de experiencia en PIE, se le explicó y enseñó los objetivos de la investigación, el uso que se le daría a sus respuestas, triangulación de información, así como la

confidencialidad en las mismas. Una vez leído e informado, se les solicitó que pudiesen firmar el consentimiento, para poder hacer uso de los datos recogidos.

- Confidencialidad

Noreña hace referencia a que la confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que es revelada por los mismos, utilizando algún número o pseudónimo que la identifique (Noreña, 2012)

En la investigación presentada, se buscó resguardar la identidad de las docentes entrevistadas, manteniendo en reserva su lugar de trabajo, y sus respectivos nombres, los que fueron reemplazados por un número, el que se utiliza al momento de dar sus características, y en el análisis de datos.

- Entrevistas.

Noreña refiere que la entrevista debe semejarse a una conversación en la que el entrevistador no deberá realizar ningún tipo de juicio sobre las ideas o participación por medio de intervenciones de carácter hostil o que denoten sentimientos negativos hacia lo expuesto.

Durante la entrevista el investigador no puede ser intrusivo, debe respetar los silencios del participante evitando realizar interrupciones abruptas y discusiones sobre lo que el otro quiere expresar; el objetivo es que las personas manifiesten libremente sus sentimientos y percepciones de las experiencias vividas frente al fenómeno estudiado... Asimismo, no debe emitir juicios de valor o expresar autoritarismos u opiniones tajantes o fanáticas que lleguen a afectar o herir al entrevistado (Noreña, 2012)

En la investigación presentada, se procuró mantener un ambiente de confianza con el entrevistado, sin emitir ningún tipo de opinión respecto a sus respuestas, las que fueron grabadas, con el fin de no interrumpir mientras respondían, y estas fueron transcritas sin alterar nada.

- Videos o audios

Noreña menciona que al momento de utilizar grabaciones de audios o videos, es necesario dar a conocer a los participantes el uso de estos medios, informándoles como se utilizará la información recogida. Menciona además que el no dar a conocer estos métodos, puede influir en que el entrevistado se sienta incómodo e inhibido al momento de responder.

Al momento de realizar las entrevistas, se les pidió autorización a las entrevistadas para poder grabarlas, con la finalidad de no interrumpirlas, y que se viesen afectadas sus respuestas. Dichas grabaciones únicamente fueron utilizadas como registro, y una vez traspasadas a los registros escritos, fueron almacenadas, resguardando la confidencialidad de las entrevistadas, a la espera de poder ser borradas, una vez que finalice por completo la investigación.

5. Análisis de resultados.

“...Y si no existen preguntas, es difícil que se busquen respuestas...”

(Miguel Angel Santos Guerra)

Se presenta a continuación un análisis de las respuestas entregadas por tres docentes participantes, las que se detallan a continuación. Se presentarán las representaciones que las docentes mantienen respecto al PIE del establecimiento de la Región Metropolitana donde trabajan, analizando aspectos en sus representaciones con lo que sugiere la teoría. De acuerdo a lo señalado en la metodología anteriormente, revisaremos pregunta a pregunta, destacando citas de las respuestas obtenidas, las que pueden ser revisadas en su totalidad en el Anexo 3, respuestas a las entrevistas.

Para hacer más ordenado el análisis, se presentará la información partiendo la pregunta, para luego conocer las representaciones de las docentes participantes.

<ul style="list-style-type: none">• Pregunta 1: ¿Qué entiende usted por proyecto de integración escolar?

Las representaciones obtenidas en esta pregunta, mantienen relación con que los PIE son “Profesionales que están trabajando a la par con los docentes para que los niños que tengan algún tipo de dificultad...” (profesora 1), “... o preocuparse sólo de ese niño que tiene problemas y sacarlo adelante” (profesora 2) o como “...una forma de trabajar en equipo” (Profesora 3). Además, es posible destacar que, la representación que se mantiene en las docentes participantes es que PIE, está relacionado con problemas de aprendizaje.

De acuerdo a las orientaciones técnicas para programas de integración escolar PIE, se entiende por programa de integración escolar a la estrategia inclusiva del sistema escolar, por lo tanto, la representación de “equipo”, “trabajo en equipo”, o “la preocupación”, están basadas en la organización del grupo de profesionales que lo componen, pero, que por si sólo no definen la estrategia PIE, sino que son componentes. Así mismo, las orientaciones mencionan que, el propósito de los PIE es entregar apoyos adicionales, a los estudiantes que presentan Necesidades

Educativas Especiales (NEE), las que incluyen, a las dificultades de aprendizaje, las que, las docentes mencionan como “requisito” para el trabajo.

• **Pregunta 2: ¿Por qué razón cree usted que surgen los PIE?**

Las representaciones obtenidas en esta pregunta, mantienen relación con que los PIE surgen por “la diversidad que tenemos dentro del aula...” (Profesora 1), “...se va descubriendo que mucho más chico empiezan a tener problemas de aprendizaje, distractores,... falta de atención porque los papás salen a trabajar...” (Profesora 2) o “...cada día salen más niños con necesidades especiales.” (Profesora 3). De estas respuestas, es posible interpretar que, la representación presente en esta pregunta, está relacionada con que los PIE surgen como una respuesta a algo que está sucediendo, a un “aumento de” las dificultades de aprendizaje.

Se sabe que, de acuerdo a las orientaciones del decreto 83, los y las docentes deben trabajar en el aula de tal forma que se dé respuesta a la diversidad de estudiantes, por lo que, la representación más cercana a la teoría, es la que propone la profesora uno, quien deja de lado las dificultades de aprendizaje, e incorpora el concepto de diversidad.

• **Pregunta 3: ¿Por qué cree usted que en su escuela existe un programa PIE?**

Las representaciones obtenidas en esta pregunta, mantienen relación con un contexto vulnerable, el que incide en la “presencia” de dificultades de aprendizaje. Podemos ver, por ejemplo, que la profesora 1 cree que existe un PIE en su escuela porque “...Estamos dentro de un colegio con alto número de vulnerabilidad,... con alto nivel de niños que tienen algún tipo de dificultad de aprendizaje...” (Profesora 1). En consideración al contexto de vulnerabilidad, se menciona que, el año 2018, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) en el establecimiento, alcanza el 92,4%, de acuerdo a los datos obtenidos en la plataforma de ingreso SIGE.

La profesora 3, en tanto, menciona el trabajo en equipo, siendo ella partícipe de éste en la toma de decisiones “...Porque llegamos a esa conclusión, trabajando como equipo se vió que si era algo de cada día, se iba dando más” (Profesora 3).

En tanto, la representación de la profesora 2, mantiene relación con una mirada centrada en el individuo, quien presenta estas dificultades, por sobre la influencia del contexto. “...Porque hay una gran cantidad de niños que tienen problemas de aprendizaje de diferente índole...” (Profesora 2)

Por tanto, las respuestas de las docentes mantienen la relación entre PIE y problemas de aprendizaje, base hasta el momento de la representación frente al PIE. Parece interesante mencionar la mirada de la AARM, quien sostiene la influencia del entorno en las dificultades y funcionamiento que pueda presentar el individuo.

- **Pregunta 4: ¿Qué entiende usted por estrategia didáctica?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, coinciden en entender las estrategias didácticas como una “forma” para poder abordar el aprendizaje de los estudiantes. La profesora 1 sostiene que “Es la forma óptima en que ellos, de acuerdo a sus propias capacidades pueden aprender mejor.”. A su vez, la profesora 2 propone “todas las formas posibles de que los niños logren el aprendizaje”, mientras que la profesora 3 refiere “Es una forma distinta de enseñarle algo a un niño”.

Sin embargo, las estrategias didácticas, son las ayudas que el docente se plantea, para alcanzar un nivel de mayor profundización del estudiante. Se entiende también por estrategia a los procedimientos o habilidades que adquiere el estudiante, y utiliza para poder solucionar aspectos relacionados con el aprendizaje. (Delgado F. Marianela, 2009). Se interpreta entonces, que la representación de las docentes, se enfoca en cómo ellas entregan los contenidos, sin considerar las habilidades propias del estudiante, las que también son relevantes al momento de enfrentarse a una

experiencia de aprendizaje. Las representaciones, por lo tanto, están centradas en el contenido, por sobre los estudiantes.

- **Pregunta 5: ¿Qué estrategias didácticas utiliza en el aula común para abordar la diversidad?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, tienen relación con los métodos que utilizan para abordar el aprendizaje. La profesora 1 menciona que “Busco contextualizar a los estudiantes, uso su contexto habitual”, en tanto, la profesora 3 propone, “Trabajo mucho con material concreto, uso muchos ejemplos con el entorno de ellos”

La representación de la profesora 2 vuelve a estar orientada en las dificultades de los estudiantes, y los logros que se puedan obtener a pesar de la NEE. Ella plantea “...que todos los días los niños lean un trocito, pero pasen todos por la lectura, y que independiente tengan problemas de aprendizaje, el hecho de que ellos cuando se pregunta qué entendieron del texto, aunque sean dos palabras, para mí es un aprendizaje...” Al analizar sus estrategias utilizadas, ella refiere “...trabajo con alumnos monitores que me apoyan hartito, siempre lo he trabajado y eso me ayuda en mi clase porque el profesor explica, a lo mejor, de repente le entienden más al compañero”. Señala además la importancia del respeto entre pares, “Que todos se respeten, que se escuchen con respeto, que todos no tienen el mismo ritmo de aprendizaje...”,

El decreto 83/15 sugiere, respondiendo a la diversidad en el aula, ofrecer una enseñanza diversificada, que responda a principios como:

- a. Igualdad de oportunidades.
- b. Calidad educativa con equidad.
- c. Inclusión educativa y valoración de la diversidad.
- d. Flexibilidad en la respuesta educativa

Por lo que, las estrategias propuestas por las docentes están orientadas hacia cumplir los principios propuestos, principalmente a la valoración de la diversidad.

- **Pregunta 6: Según su conocimiento, ¿qué estudiantes deben ingresar a los programas de integración escolar?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, tienen relación con el ingreso a los PIE, el que de acuerdo a sus respuestas, depende de varios factores. La profesora 1 menciona que “Yo creo que previo a una evaluación diagnóstica... porque muchas veces no estamos hablando solo de niños con diagnóstico permanente, sino que estamos hablando de niños que tienen como una privación social...”. La profesora 2, en tanto sostiene “Los que se han evaluado y se descubre que tienen problemas de aprendizaje...”, mientras que la profesora 3 refiere que “Yo creo que todos... igual tienen dificultad”.

De acuerdo al Decreto 0170/09, para ingresar al PIE, debe existir una evaluación diagnóstica inicial, que responda a ciertos criterios establecidos, acordes a los diagnósticos que se aborden. Al parecer, las representaciones de las docentes están construidas desde una mirada centrada en la dificultad, la que debe estar asociada a un diagnóstico. La profesora 1, además, considera el factor de la privación cultural, no como un diagnóstico, sino como un factor de riesgo que puede incidir en la dificultad, lo que nos hace recordar nuevamente la nueva visión de la AARM, quien incluye al entorno como factor incidente en el funcionamiento y las habilidades de los individuos.

- **Pregunta 7: ¿Qué entiende usted por adecuación curricular?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, tienen relación con el concepto de adecuación curricular, entendidas como la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases, no logra abordar las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes. La profesora 1 refiere que la adecuación curricular corresponde a “diferentes formas de abordarlo” entendiendo el “abordarlo” como el

trabajo a realizar. La profesora 2, en tanto, representa las adecuaciones curriculares como “el rol del profesor” cuyo fin es “Tratar de ver como el curriculum que a mí me limita en los contenidos, yo puedo lograrlo haciéndolo con estrategias y lograr que todos los niños aprendan los aprendizajes”. A su vez, la profesora 3 propone que “Es buscar la estrategia distinta para abordar un aprendizaje”.

Cabe señalar que, el decreto 83/15, plantea que la adecuación curricular requiere además, la elaboración de ajustes más significativos para que el estudiante progrese en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar. (MINEDUC, 2015).

- **Pregunta 8: Describa la manera en que usted adapta el currículo a las necesidades educativas especiales de su grupo curso.**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, apuntan a la forma como ellas realizan las adecuaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de cada estudiante. La profesora 1, al momento de realizar una adecuación curricular, centra su atención en la evaluación, y en la forma de las preguntas al momento de evaluar. Ella sostiene que “Hago diferentes tipos de evaluaciones, hago orales, escritas, trato de trabajar harto con el tema de lo expositivo”. Por su parte, la profesora 2 se enfoca principalmente, en las áreas de lectura y escritura, atribuyéndoles una valoración mayor por el hecho que “porque una persona debe saber leer y escribir para conocer todo lo demás”. Al momento de realizar una adecuación, ella sostiene que “Les doy prioridad a lo que yo creo que ellos van a necesitar más...” A su vez, la profesora 3 plantea que es necesario identificar a los estudiantes con NEE, conocer “que es lo que saben” para luego realizar la adecuación. Ella sostiene que “identifico los niños que son con necesidades especiales porque están destacados en el libro, busco que es lo que terminaron de ver, me voy a qué fue lo que vieron, hasta cuando llegaron, y ahí parto, tratando de acomodar lo que deberían aprender.”

- **Pregunta 9: ¿Qué entiende usted por evaluación diferenciada?**

Las representaciones obtenidas frente a esta pregunta, no se ajustan a lo propuesto desde el MINEDUC, quien sostiene que la evaluación diferenciada, es entendida como la forma en el docente puede identificar los niveles de logro de aprendizajes curriculares, que alcanzan aquellos estudiantes que por diferentes necesidades educativas están en una situación temporal o permanente, distinta de la mayoría.⁴ La profesora 1 sostiene que evaluación diferenciada corresponde a "...Entregar calificaciones de maneras distintas de aplicar." La profesora 2, en tanto, plantea que "...a los alumnos se les debe dar la oportunidad de evaluarlos de forma distinta porque ellos aprenden igual...", mientras que la profesora 3 refiere que no conoce bien el concepto de evaluación diferenciada, por lo que entiende que es "creo que es un porcentaje mínimo que debería cumplir un niño en una evaluación."

Por lo tanto, podemos obtener representaciones enfocadas en la calificación (profesora 1), oportunidad de evaluar (profesora 2) y porcentaje mínimo, siendo este último lo mínimo que debiese saber el estudiante, o lo mínimo que puede obtener de calificación (La profesora no devela con claridad a que porcentaje se refiere).

- **Pregunta 10: Describa la manera en que usted lleva a cabo la evaluación diferenciada a partir de las necesidades educativas especiales de su grupo curso.**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, apuntan a la forma como ellas realizan la evaluación diferenciada de acuerdo a las necesidades de cada estudiante. Las representaciones de las tres docentes coinciden en asociar a los profesionales PIE en el proceso evaluativo. La profesora 1, menciona que al momento de evaluar, considera habilidades por sobre contenidos "De acuerdo a esas habilidades voy planificando las evaluaciones que les tengo que ir aplicando". Plantea que dichas evaluaciones las realiza de acuerdo a los lineamientos que le

⁴ MINEDUC, ayuda mineduc atencion ciudadana, tomado 24/01 a las 10:49 A.M.

entrega la profesional PIE "...y con el trabajo y apoyo de la psicopedagoga que me va entregando los lineamientos para esto."

La representación de la profesora 2 tiene relación con la adecuación curricular. Ella propone "Bueno, ahí me pongo de acuerdo con las niñas PIE que entran a mi sala y hacemos una adecuación curricular..."

La profesora 3, en tanto, menciona "... se adecua con las PIE de acuerdo al niño, y luego, dependiendo de la necesidad, se trabaja colaborativo con las PIE o se toma en la sala de PIE..." También hace alusión al apoyo con material concreto y a las modificaciones que realiza en sus formato de pruebas "La implemento con mucho material concreto, con muchos dibujos, recordando algunos conceptos, marco con rojo, destacando lo importante, la letra es más grande."

- **Pregunta 11: ¿Cómo diferencia usted los conceptos de co-docencia y trabajo colaborativo?**

Las representaciones obtenidas frente a esta pregunta, hacen referencia a los conceptos de trabajo colaborativo y co docencias, presentes en las orientaciones del decreto 170/09. No se logra identificar aspectos comunes en las representaciones obtenidas, las que además, no se ajustan con precisión a lo propuesto desde el MINEDUC.

En relación al trabajo colaborativo, la profesora 1 plantea que "Trabajo colaborativo lo veo como en el sentido de cuando se implementa alguna estrategia pedagógica". La profesora 2, en tanto, propone "El trabajo colaborativo es el trabajo que yo hago así de forma voluntaria y porque me gusta y porque quiero distintos logros".

Al hablar de co docencia, la profesora 1 plantea "la co docencia siento que se da dentro del aula, cuando estas pasando los contenidos y te vas apoyando de esa manera". A su vez, la profesora 2 sostiene "lo otro sería el compartir con mis colegas mis conocimientos y yo aprender de ellos también, porque uno aprende de los colegas".

En el caso de la profesora 3, ella no establece diferencia entre los conceptos de trabajo colaborativo y co docencia. Ella plantea “Co docente es como “el que ayuda al docente” y trabajo colaborativo sería como lo mismo. Son los dos como ayuda.”

Desde el MINEDUC, a través de las orientaciones del deceto 170/09, se plantea que trabajo colaborativo es una de las herramientas principales para alcanzar aprendizajes de calidad. Se debe entender como la instancia para organizar y coordinar las acciones, planificando acciones para abordar las NEE. (MINEDUC, Orientaciones para la implementación del decreto N°170 en programas de integración escolar., 2010)

- **Pregunta 12: ¿Qué considera más adecuado aplicar, el trabajo de co-docencia o el trabajo colaborativo?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, apuntan a la forma al trabajo que ellas consideran más apropiado de utilizar. Las representaciones apuntan principalmente al apoyo y colaboración entre pares, dando relevancia a ambos trabajos. La profesora 1 menciona que ambos trabajos son relevantes al momento de la experiencia aprendizaje, por lo mismo, ella plantea que “Siento que los dos, porque cuando estoy haciendo las clases me apoyo en la psicopedagoga, ella aborda la actividad a lo mejor de una manera que yo no manejo, entonces es igual de importante” . La profesora 2, coincide en plantear la importancia de ambos trabajos. Ella menciona al respecto “Yo creo que los dos están con la misma importancia, porque no puede ser el uno sin el otro”.

La profesora 3, en tanto, se inclina al trabajo colaborativo, por sobre el de co docencia. Ella plantea que “A mí me gusta el colaborativo, el co docencia es como un calificativo, o eres o no eres docente..”.

Dentro de las orientaciones técnicas, no se da relevancia a un trabajo por sobre otro, por lo que se da a entender, que ambos son complementos. Mientras el trabajo colaborativo apunta a los espacios para planificar, y elaborar sugerencias de estrategias para abordar las NEE, la co docencia apunta al complemento de los equipos de aula al momento de realizar las experiencias de aprendizaje.

- **Pregunta 13: ¿Cómo se implementa el trabajo colaborativo en su escuela?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, apuntan a la implementación del trabajo colaborativo en el establecimiento donde se desempeñan. La profesora 1 plantea que el trabajo lo realizan tanto en el aula, como en los tiempos asignados para la planificación. Ella menciona “A través de trabajo en el aula con los alumnos y la psicopedagoga y de manera particular en horas de planificación y de ordenamiento de las actividades.” La profesora 2 señala que cuentan con un tiempo para el trabajo, el que además les permite compartir sus experiencias “...nos contamos lo que nos pasa en la sala y tratamos de apoyarnos”. Frente al trabajo colaborativo, ella plantea, “Con las reuniones que tenemos donde trabajamos las planificaciones, nos ponemos de acuerdo...”

A su vez, la profesora 3 menciona que cuentan con tiempo disponible para la planificación del trabajo “...Y están las horas de planificación y coordinación con PIE que es después del horario que se van los niños y parece que eso es”. Además señala que existe un trabajo en aula de recursos, además del que se realiza en aula común. Frente a esto, la profesora menciona “En mi escuelita se implementa de tal forma que hay un trabajo en aula con los PIE, una cantidad de horas semanales con los PIE por curso, y está el trabajo de aula de recursos que sacan al niño y lo llevan”.

Es importante mencionar que las horas de intervención en aula común y de recursos son independientes al trabajo colaborativo, porque responden a un apoyo al estudiante entregado por algún profesional PIE acorde a la NEE que presente el estudiante, mientras que el trabajo colaborativo está orientado al equipo de aula, y a las estrategias que en conjunto se quieran aplicar para contribuir en el avance de las necesidades del o la estudiante.

- **Pregunta 14: ¿Cómo se implementa el trabajo de co docencia en su escuela?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, apuntan a la implementación del trabajo de co docencia en el establecimiento donde se desempeñan. El trabajo de co docencia propone que el equipo de aula (docentes y profesionales PIE) compartan roles al momento de tener alguna experiencia de aprendizaje al interior del aula. La profesora 1 considera que es un trabajo en equipo entre la profesional PIE, y ella como docente. Ella menciona “Cuando la psicopedagoga está en aula compartimos roles”.

Las profesora 2, a su vez, hace referencia a que por falta de tiempo no se ha podido realizar “Se implementa, pero este año hemos tenido muchas cosas y las hemos trabajado re poco...” La profesora señala además, que la escuela dificulta el trabajo de co docencia “...se han dado muchas cosas en la escuela que no depende de los profes.”

La profesora 3, en tanto, insiste en el trabajo colaborativo, no da referencia frente al trabajo de co docencia “Co docencia... Es que dejémoslo como colaborativo mejor.”

- **Pregunta 15: ¿De qué forma articula el trabajo colaborativo para dar cobertura curricular en cada asignatura?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, apuntan a la articulación del trabajo colaborativo con el fin de dar cobertura al curriculum de cada asignatura, pensando en todos los estudiantes, y en particular a aquellos con NEE. De dos profesoras se puede suponer que representan el trabajo colaborativo a la cantidad de horas asignadas para realizarlo, por sobre lo que significa. Las profesoras 1 y 3 plantean un trabajo fuera del horario de clases, destinado para el trabajo colaborativo. La profesora 1 menciona “En horas de planificación vamos trabajando todo este tema de la articulación, la planificación de las unidades y los contenidos a trabajar”. La profesora 3, a su vez, señala “Con las horas que tenemos PIE de extensión horaria los profes”

La profesora 2, en tanto, plantea que el trabajo colaborativo se da de forma transversal con las otras asignaturas. Ella menciona “Es que yo creo que está todo enlazado, todas las asignaturas tienen encuentros dentro de los aprendizajes, todos”.

Entendiendo el trabajo colaborativo como una herramienta que busca garantizar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que, es la instancia para que el equipo de aula pueda buscar estrategias que aborden los objetivos de aprendizaje propios de cada asignatura, considerando la planificación diversificada, y los planes de adecuación curricular en caso de ser necesarios de aplicar.

- **Pregunta 16:** ¿Cuál es la valoración que le entrega al programa de integración escolar de su escuela?

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, apuntan al valor que ellas les asignan al programa de integración escolar de la escuela en la cual trabajan. El valor asignado a cada representación tiene relación con las experiencias que se ha tenido en la construcción de las mismas. La profesora 1 menciona “Yo siento que es fundamental porque como profesores sabemos cómo abordar ciertas situaciones”. La profesora 2 plantea “Yo ya había dicho que era súper importante desde el inicio...” Además, la profesora 2 añade un valor adicional, que es el nivel de experticia de las profesionales PIE, a lo que señala “además son las expertas”. La profesora 3, en tanto, señala que “Es muy importante porque de esa manera nos hemos ido involucrando en todo lo que tiene que ver con la escuela”.

Las representaciones de las docentes dan cuenta del nivel de importancia que le asignan al PIE en relación con cuanto se involucran con sus estudiantes, y el conocimiento que eso implica.

- **Pregunta 17:** ¿Cuál es la significancia que le entrega al programa de integración escolar de su escuela?

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, apuntan al significado que ellas les dan al programa de integración escolar de la escuela en la cual trabajan. El significado asignado a cada representación tiene relación con las

experiencias que se ha tenido en la construcción de las mismas. La profesora 1 menciona “Un apoyo, apoyo, enseñanza.” La profesora 2 plantea “Un siete porque es un apoyo fundamental...”. La profesora 3, en tanto, señala que “El PIE es una pieza importante en nuestra escuela porque gracias al PIE hemos tenido bastantes logros.”

Como se puede interpretar, las representaciones de las docentes 2 y 3 hacen alusión a una calificación, o la medición de los resultados que han obtenido, mientras la profesora 1 atribuye el significado, al apoyo y la enseñanza que le pueda brindar el PIE.

- **Pregunta 18: ¿De qué forma el PIE ha aportado en sus prácticas educativas al interior de la sala de clases?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, dan cuenta del aporte que significa el PIE en sus prácticas pedagógicas, a lo que la profesora 1 señala “El PIE ha implementado incluso estrategias metodológicas que quedan de manera permanente dentro de la sala de clases”, mencionando que estas estrategias metodológicas pasan a ser parte de la rutina de los estudiantes “... repaso de manera oral de algunos contenidos,...de material audiovisual”. La profesora 2 plantea “En el apoyo de la sensibilización de los niñitos que son niños problemas, llamémoslos así, que tienen serios problemas de aprendizaje”. La profesora además señala la importancia de la ayuda, y del insistir en las capacidades de los estudiantes. Ella menciona “... usted es capaz, usted puede, entonces es como que se va reforzando en cada minuto a esos niños con problemas de aprendizaje que ellos pueden aprender y que independiente de los limitantes que ellos tengan”. La profesora 3, en tanto, menciona “apoyo”.

- **Pregunta 19: ¿Cómo distribuye usted su tiempo para planificar, evaluar y preparar material para los niños y niñas con NEE?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, tienen relación con la distribución de sus tiempos asignados para trabajo PIE. Las orientaciones del decreto 170/09 mencionan que, a cada docente se le asignará 1,5 horas de trabajo PIE, en relación a las asignaturas con las que cuente apoyo de los

profesionales. En este caso, la docente uno cuenta con 3 horas, por las asignaturas de lenguaje y matemáticas de su curso, mientras que las docentes 2 y 3 cuentan con 6 horas respectivamente, por las asignaturas de lenguaje y matemáticas desde 5º a 8º básico.

La profesora 1 menciona distribuir su tiempo haciendo uso de sus horas PIE “A través de las horas de colaboración que tenemos al término de la jornada.”. La profesora 2, a su vez, señala “En la escuela no tengo tiempo para planificar, lo hago todo en mi casa,... le quito tiempo y espacio a mi hogar”.

La profesora 3, menciona “Tenemos agendado después de la hora que se van los niños, tenemos por curso hora y media donde tenemos que sí o sí trabajar en ese tiempo porque si no tendríamos que estar trabajando en nuestras casas”

- **Pregunta 20: ¿Cómo se determina en su escuela si un estudiante requiere una evaluación diferenciada o de una adecuación curricular?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, tienen relación con el la forma en que las docentes determinan si un estudiante requiere de una adecuación curricular o de una evaluación diferenciada, entendiendo ambos conceptos como procesos distintos, pero complementos uno del otro.

La profesora 1 plantea que son los docentes quienes sugieren a los profesionales PIE “Se les dan sugerencias a los profesionales del proyecto de integración escolar de acuerdo a lo que uno va observando en el diagnóstico...”, y que esas sugerencias y una evaluación, determinan si el estudiante ingresa o no al PIE “...Mediante las evaluaciones que ellas les formulan a los niños, se ve si el resultado aplica para estar o no dentro de la plataforma.”

La profesora 2, en tanto, plantea que lo “lógico” es que al ingresar un estudiante al establecimiento, se le realice un diagnóstico inicial “Los alumnos que vienen llegando se les toma una prueba y una entrevista y de no ser así, si el niño ya está incluido en la escuela el profesor jefe pide que lo evalúe el PIE para saber el nivel en que está el chico”.

La profesora 3, a su vez, "... indica que lo deriva a una evaluación diagnóstica hacia la gente del PIE."

De la interpretación de estas respuestas, se infiere que las docentes consideran que el diagnóstico PIE es el criterio que determina si se realizan o no, adecuaciones curriculares o evaluación diferenciada. Como se mencionó anteriormente, la evaluación diagnóstica sólo determina el ingreso al PIE, acorde a un diagnóstico, el que se ajusta a ciertos criterios. Los criterios para definir si se realizarán adecuaciones curriculares o una evaluación diferenciada dependerán, de las decisiones que sean tomadas por el equipo de aula, en el tiempo destinado al trabajo colaborativo, y no dependen necesariamente de un diagnóstico inicial.

- **Pregunta 21: ¿Cuáles cree usted que son las características que debe tener un estudiante para ingresar al programa PIE de su escuela?**

Las representaciones obtenidas por las docentes frente a esta pregunta, tienen relación con las características que cuenta un estudiante para ingresar al PIE. La profesora 1 señala que no existe una característica exclusiva para determinar el ingreso, pero que en el desarrollo en el aula es posible observar detalles. Ella señala "No creo que haya una característica en específico, es de acuerdo a como el niño se va desarrollando al interior de la clase con sus pares..." También menciona que las dificultades de aprendizaje, son un indicador para poder ingresar. Ella menciona "... son a través de diversas situaciones, más que nada que el niño presente alguna dificultad específica en el aprendizaje".

La profesora 2 menciona que es importante que tenga problemas de aprendizaje. Ella señala "debe tener problemas de aprendizaje." Al momento de describir características, ella indica que no tiene que ver con sus notas, sino con otras características. Ella señala "... tiene que ver como el niño se va desarrollando dentro de su clase, como va su rendimiento, como es el interés que el chico demuestra y de repente, el niño hace desorden porque no entiende, el niño no trabaja porque no entiende..."

La profesora 3, en tanto, señala que el diagnóstico inicial es determinante para el ingreso PIE “Todo depende del diagnóstico, el diagnóstico lo arroja quien le toma la prueba que es un profesional de diferencial y ella, de acuerdo a sus estándares de prueba arroja si entra o no...” También entrega características que destaca en estudiantes que pudiesen ingresar al PIE. Ella menciona “Son normalmente los más calladitos, los más lentos, uno le hace preguntas y son más tímidos, introvertidos, de repente son muy desordenaditos porque claro, no saben de ahí viene el desorden.”

- **Pregunta 22: ¿De qué forma cree usted que el PIE puede aportar de mejor forma en su labor docente?**

Las representaciones de las docentes tienen relación con la forma que el PIE puede aportar en su labor docente. La Profesora 1 menciona la falta de espacio para realizar el trabajo colaborativo. Ella menciona “Tener más espacio para el trabajo colaborativo”.

La Profesora 2, en tanto, menciona que el PIE le aporta con apoyo para mejora el rendimiento del curso en general. Ella menciona “En el apoyo que me presta, porque con ese apoyo yo puedo ir elevando el nivel del curso”. Menciona que los estudiantes con dificultades de aprendizaje inciden en el rendimiento del curso, por lo que el PIE contribuye a elevar los resultados “...Si hay niños con problemas baja el rendimiento... Qué hace el PIE por mí, me ayuda que eso se eleve.”

A su vez, la profesora 3 señala en que se pierde trabajo en aula, por realizar trabajo administrativo “Que no les den tanto trabajo administrativo, que el trabajo sea más en el aula, no tanto protocolo que esto que lo otro, porque si sumamos y restamos, son cerca de dos meses. Mucho tiempo en trabajo administrativo, papeleo y todo eso.”

- **Pregunta 23: ¿De qué forma usted podría aportar a la labor del PIE?**

Al invertir la pregunta, las representaciones frente a como ellas aportan a la labor del PIE, dan cuenta del trabajo y la ayuda que se recibe desde el PIE. La profesora 1 menciona “Implementando las estrategias que ellas me sugieren.”

A su vez, la profesora 2 menciona "...dándome cuenta que hay un niño que está apuntando para allá y enviarlo en el minuto que corresponde"

La profesora 3, en tanto, da relevancia a su experiencia en la coordinación con la experiencia de aprendizaje. Ella menciona que su experiencia aporta a abordar mejor los aprendizajes en aula de recursos. "...Yo creo que apporto, pensando en mi experiencia, cuando hago algún aporte respecto a lo que estoy pasando, y de esa misma forma, se coordina con PIE de que manera pueden abordar mejor los aprendizajes cuando los niños están en la sala de recursos."

- **Pregunta 24: ¿Cómo cree usted que los estudiantes que están en PIE logran alcanzar los objetivos esperados para su nivel escolar?**

Las representaciones de las docentes dan respuesta a como ellas creen que los estudiantes alcanzan los objetivos esperados para su nivel. La profesora 1 menciona "Potenciando sus habilidades". La profesora 2 señala que los estudiantes alcanzan los logros por cambios, rendimiento, notas, etc. Ella menciona "Por los cambios que se producen en la sala de clases. Rendimiento... empieza a elevar y yo me doy cuenta en las notas con los chicos y los voy felicitando... Participan más, opinan más, se quita esa vergüenza..."

La profesora 3 menciona el plantear metas reales, que puedan ir midiendo en pequeños plazos. Ella señala "Nos damos tiempo, si el niño el primer semestre cumple tal cosa, lo mínimo que uno le pide, estamos al otro lado. Y así para fin de año, se plantean metas reales..." También menciona que los estudiantes pueden tener otros factores que influyen en sus dificultades, y que hay que verlo como otra dificultad, independiente de su diagnóstico. "...Ahí está el abandono del hogar, no hay papás presentes, el chico falta mucho, es algo que no parte de nosotros."

6. Conclusiones/Reflexiones Finales

“La educación genera confianza. La confianza genera esperanza. La esperanza genera paz” Confucio

Al momento de iniciar esta investigación, se buscaba describir las representaciones sociales de profesores de educación básica, con diferentes años de experiencia pedagógica, en el proyecto de integración escolar (PIE) de una escuela Municipal de la Región Metropolitana

De este objetivo general, se desprendieron tres objetivos específicos, orientados a reconocer, identificar y comparar las representaciones mentales de algunas docentes que se desempeñan en un colegio Municipal del sector Sur de la Región Metropolitana, cuyo punto en común era sus años de experiencias en el Programa de Integración Escolar.

En relación al **primer objetivo específico**, Reconocer cuales son los conocimientos teóricos – prácticos que poseen algunos de los docentes de educación básica, con distinta experiencia pedagógica, en el programa PIE de una escuela Municipal de la Región Metropolitana., se desprenden dos grandes conclusiones:

- **Conceptos adecuación curricular, evaluación diferenciada, trabajo colaborativo y co docencia.**

Las docentes procuran trabajar los conceptos de adecuación curricular y evaluación diferenciada desde un planteamiento teórico, sin ser participes de la construcción y entendimiento de las mismas. Para ellas, evaluación diferenciada es una adecuación curricular, porque entienden ambas como una “modificación”.

Frente a los conceptos de trabajo colaborativo y co docencia, mantienen el concepto que ambos implican ayuda, y que, si bien pueden ser diferentes, ambos mantienen el mismo principio, colaborar.

- **Años de experiencia**

Se entrevistó a docentes con distintos años de experiencia en PIE. Se pudo observar que las representaciones con mayor resistencia son las de la docente con mayor experiencia en PIE. Sus representaciones responden a conceptos adquiridos con anterioridad, a los que ajusta estos nuevos significados. Por ejemplo, para ella trabajo colaborativo es “ayudar”, igual que las otras docentes, pero ella sostiene que es ella quien dispone de su tiempo para apoyar a otras docentes. Así mismo, el

concepto de co docencia lo representa como alguien que colabora en la sala, pero no en conjunto.

Resulta importante considerar los años de experiencia al momento de implementar un nuevo proyecto en los establecimientos educativos. La representaciones se construyen en la interacción con otro, por lo mismo, es con estas docentes a quienes más hay que involucrar en las nuevas implementaciones. Hacerlas sentir partícipes, que son parte del proyecto, permitirá que construyan sus representaciones desde la acción.

En relación al **segundo objetivo específico**, Identificar los principales “tópicos” sobre los que construyen sus representaciones asociadas al PIE, algunos docentes de educación básica con distinta experiencia pedagógica en una escuela municipal de la Región Metropolitana, se desprenden dos grandes conclusiones:

- **Representaciones asociadas a: Diagnóstico, enfermedad y tratamiento.**

Las docentes relacionan NEE a un diagnóstico asociado, el que es entregado por un profesional competente. Dicho diagnóstico le otorga al estudiante la oportunidad de ingresar o no al PIE.

La representación de diagnóstico como requisito para ingresar al PIE responde al lenguaje habitual con el que se ha implementado el programa a lo largo del tiempo, además del lenguaje con el que el profesional se refiere a los estudiantes que participan del PIE, vale decir, lo primero que se le presenta a los y las docentes en actividades de sensibilización, es el diagnóstico de los estudiantes. De ahí que la representación para quienes ingresan al PIE, es que es para aquellos estudiantes que tienen un diagnóstico.

El concepto de diagnóstico habitualmente se relaciona con el área de la salud, lo que podemos interpretar de las respuestas de los docentes al momento de hablar del ingreso, que el niño tiene “algo” que no le permite avanzar en sus aprendizajes, y que ese algo, debe ser tratado. Y es aquí donde entran en juego estas personas preocupadas por “tratarlo”, para que pueda avanzar.

Las docentes finalmente replican un lenguaje que fue impuesto desde que el PIE comenzó a desarrollarse en el establecimiento, lenguaje que ellas asimilaron y pusieron en práctica, por lo tanto, su representación se ajusta a lo aprendido desde el momento de la implementación del PIE; un diagnóstico que posterior a un tratamiento, permite un progreso.

- **Avances versus rendimiento y calificación.**

Fue posible observar que las docentes relacionan que a mayor avance en la intervención, entendida como tratamiento, mejor será el rendimiento en clases, el que se traducirá en mejores calificaciones.

Esto se vincula principalmente por las dinámicas propias de la escuela, sistemas de medición, puntajes y pruebas estandarizadas, etc., por lo que las docentes acostumbran a relacionar avances con calificación, vale decir, a mayores avances, deberían haber mejores notas, dejando de lado a veces, procesos más bien cualitativos, asociados a habilidades blandas, comportamiento, etc.

En relación al **tercer objetivo específico**, cuyo fin era, “comparar las representaciones asociadas al PIE de algunos docentes de educación básica con distinta experiencia pedagógica, en una Escuela Municipal de la Región Metropolitana”, se puede decir que se pudo cumplir, y se encuentra detallado en el apartado anterior “Análisis de resultados”. De dichas comparaciones se pudo obtener ideas en común, tales como trabajo en equipo, así como ideas diferentes respecto a conceptos como co – docencia, trabajo colaborativo, entre otros.

La investigación permitió, desde la teoría y la práctica de los docentes, observar dos aspectos:

Desde el ámbito teórico, conocer el dominio respecto a los conceptos PIE que manejan las docentes de la escuela Municipal, tanto desde la normativa legal que regula ciertas prácticas pedagógicas, así como conceptos claves de su quehacer docente.

Desde la práctica, se pudo conocer que algunos de los conceptos teóricos, traducidos en las representaciones sociales de cada profesora, muchas veces no tienen relación con lo propuesto en la teoría. Por lo que, desde lo planteado al principio de la investigación, demuestra la importancia de participar y elaborar en colaboración, los programas que son parte de un establecimiento educativo. Los y las docentes siempre van a cumplir un rol fundamental en la construcción de los aprendizajes de sus estudiantes, y de sus propias representaciones.

7. Referencias Bibliográficas

- Aparicio, M. (2009) Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación: España: Universidad pública de Navarra, Pamplona: pp: 129 – 138.
- Aguilar, L. (1991) El informe Warnock: Síntesis del documento inglés sobre necesidades educativas especiales denominado Informe Warnock, Cuadernos de pedagogía, Albacete: pp: 62 - 64.
- Blanco, R. (1999): Hacia una escuela para todos y con todos: UNESCO Santiago, Boletín del Proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe, N° 48: pp 55 – 72
- Caiceo, J. (2009) Esbozo de la educación especial en Chile. Brasil: Intermeio: Revista do programa de pós-graduacao en educacao- UFMS: pp: 102 - 122
- Crespo, M., Campo, M., Verdugo, M. (2003) Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (cif): un largo camino recorrido: España: Siglo Cero: Revista Española sobre discapacidad, Vol. 34 (1), Número 205, pp: 20 – 26.
- Duk, C., Loren, C., (2009) Flexibilización del curriculum para atender a la diversidad: Chile: Revista Latinoamericana de educación inclusiva, N° 1, Vol. 3: Universidad Central de Chile: pp: 187 - 210
- Egea, C., Sarabia, A. (2001) Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad: Murcia: Boletín del RPD 50, pp: 15 – 30
- Godoy, P., Meza, M., Salazar, A. (2004): Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile: Chile: MINEDUC, programa de educación especial: pp 1 – 30
- González. E. (2009) Evolución de la Educación Especial: del modelo de déficit al modelo de la Escuela Inclusiva: Pamplona: XV Coloquio de Historia de la Educación: Universidad de Pamplona: pp: 429 – 439
- Gurdíán, A.(2010) El paradigma cualitativo de la investigación socio – educativa: Costa Rica: Instituto Nacional de Costa Rica (INCR), Universidad de Costa Rica (UCR), Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), 1º edición

- Hernández, R. (1998) Metodología de la Investigación, 2º edición, Mexico Editorial Mc Graw Hill
- Herrera F., Valeria (2008): Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Nuevos paradigmas en la atención a la diversidad, Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica, Año 7, N°5
- Jodolet, D. (1986): La representación social: fenómenos, concepto y teoría: Barcelona: Edit. Paidós: pp. 469 – 494
- MINEDUC Godoy, M^a, Meza, M^a, Salazar, A. (2004) Antecedentes Históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Santiago de Chile: MINEDUC
- MINEDUC, 2009, Decreto 170/2009, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, división jurídica, departamento de educación, Santiago, Chile
- MINEDUC (2011) Orientaciones para dar respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas especiales: Chile, Ministerio de educación direcciones de educación especial, educación general y educación parvularia.
- MINEDUC (2013), Orientaciones técnicas para programas de integración escolar PIE: Chile, Ministerio de Educación.
- MINEDUC, 2015, Decreto N° 83/2015, Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, División de educación General, Unidad de Curriculum, Santiago.
- MINEDUC, 1998, Decreto 1/1998, reglamenta capítulo II título IV de la ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de las personas con discapacidad, Santiago, Chile
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: Concepto y Teoría. Revista de psicología General y Aplicada, paginas 409 – 419
- Mora, M. (2002): Teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici: México: Revista Athenea Digital, N° 2, pp: 1 – 25.

- Naciones Unidas (2007): 61/106 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. España: Naciones Unidas.
- Noreña. A, Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D. (2012): Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa: Colombia: Revista AQUICHAN, año 12, N°3, Vol. 12: pp: 263 – 274
- ONU, Ministerio de Educación y Ciencia España (1994). Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales y calidad, Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación y Ciencia, Salamanca-España, UNESCO.
- Perera, M. (2003): A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad: La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, CIPS.
- Schalock, R. (1999): Hacia una nueva concepción de la discapacidad: III Jornadas científicas de Investigación sobre personas con discapacidad: España: Universidad de Salamanca: 18 – 20 Marzo de 1999
- Taylor, S.J. Bogdan. R (1987): Introducción a los modelos cualitativos de investigación: Barcelona: Editorial Paidós: 1º edición
- UNICEF (2001) Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular: Ciclo de debates “Desafíos de la política educativa”
- Universidad Central de Chile (2009): Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva N° 1, Vol. 3: Chile, Universidad Central
- Recuperado de <http://estilosdedocenteseneldesarrollodelnin.blogspot.cl/2007/08/interaccion-profesor-alumno.html>, 29 de agosto de 2017, 17:47 hrs.
- Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=docente>, 04 de Septiembre de 2017, 13:12 hrs.

8. Anexos

Anexo Nº 1: Entrevista aplicada a los docentes.

Estimado docente

La siguiente entrevista tiene por finalidad conocer su representación social respecto al proyecto de integración escolar implementado en la Escuela Ciudad de Lyon desde el año 2011 a la fecha.

Los datos recopilados serán utilizados únicamente para contrastar su representación con los conceptos de inclusión, Necesidades educativas especiales, además de lo que propone la ley, en sus decretos 0170 y 83, respectivamente.

Se agradece desde ya su disposición y colaboración en esta investigación.

Nombre:

Profesora de _____

Entrevista en profundidad

1. ¿Qué entiende usted por proyecto de integración escolar?
2. ¿Por qué razón cree usted que surgen los PIE?
3. ¿Por qué cree usted que en su escuela existe un programa PIE?
4. ¿Qué entiende usted por estrategia didáctica?
5. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en el aula común para abordar la diversidad?
6. Según su conocimiento, ¿qué estudiantes deben ingresar a los programas de integración escolar?
7. ¿Qué entiende usted por adecuación curricular?
8. Describa la manera en que usted adapta el currículo a las necesidades educativas especiales de su grupo curso.
9. ¿Qué entiende usted por evaluación diferenciada?

10. Describa la manera en que usted lleva a cabo la evaluación diferenciada a partir de las necesidades educativas especiales de su grupo curso.
11. ¿Cómo diferencia usted los conceptos de co-docencia y trabajo colaborativo?
Como es eso, no entiendo.
12. ¿Qué considera más adecuado aplicar, el trabajo de co-docencia o el trabajo colaborativo?
13. ¿Cómo se implementa el trabajo colaborativo en su escuela?
14. ¿Cómo se implementa el trabajo de co docencia en su escuela?
15. ¿De que forma articula el trabajo colaborativo para dar cobertura curricular en cada asignatura?
16. ¿Cuál es la valoración que le entrega al programa de integración escolar de su escuela?
17. ¿Cuál es la significancia que le entrega al programa de integración escolar de su escuela?
18. ¿De qué forma el PIE ha aportado en sus prácticas educativas al interior de la sala de clases?
19. ¿Cómo distribuye usted su tiempo para planificar, evaluar y preparar material para los niños y niñas con NEE?
20. ¿Cómo se determina en su escuela si un estudiante requiere una evaluación diferenciada o de una adecuación curricular?
21. ¿Cuáles cree usted que son las características que debe tener un estudiante para ingresar al programa PIE de su escuela?
22. ¿De qué forma cree usted que el PIE puede aportar de mejor forma en su labor docente?
23. ¿De qué forma usted podría aportar a la labor del PIE?
24. ¿Cómo cree usted que los estudiantes que están en PIE logran alcanzar los objetivos esperados para su nivel escolar?

Anexo Nº 2: Entrevista para ser sometida a juicio de experto.

Santiago, Julio de 2017

Estimado profesor(a):

Quien suscribe, estudiante del programa de segunda titulación de la carrera de educación diferencial con mención en Trastornos del lenguaje oral, se encuentra actualmente desarrollando su Tesis de Grado, consistente en conocer la percepción que tienen los docentes de la escuela básica Ciudad de Lyon, de la comuna de El Bosque, respecto al proyecto de integración escolar implementado en dicha escuela.

El objetivo general de la investigación busca “Conocer las representaciones actuales que tienen los docentes de 1º y 2º ciclo, de la Escuela Básica Ciudad de Lyon, respecto al proyecto de integración escolar (PIE)”.

Sus objetivos específicos pretenden:

1. Conocer el nivel de conocimientos teórico práctico, que tiene los docentes de 1º y 2º ciclo de la escuela Ciudad de Lyon, respecto al programa de integración escolar.
2. Reconocer los elementos que constituyen la representación social de los profesores de 1º y 2º ciclo de la escuela Ciudad de Lyon, respecto al programa de integración escolar.
3. Contrastar los elementos que constituyen las representaciones sociales de los docentes de 1º y 2º ciclo de la escuela Ciudad de Lyon, respecto al PIE implementado en dicha escuela.

En virtud de su rol de experto en la materia, solicito su colaboración revisando la entrevista propuesta, en términos de pertinencia y claridad de los contenidos, tal como se encuentra especificado en la pauta adjunta, de manera de contar con un criterio de validación para dicho instrumento. Adicionalmente solicito a usted firmar al final de este documento la aceptación de participación.

Agradeciendo desde ya su disposición a colaborar con este proyecto, le saluda atentamente,

Yasmine Valdebenito Esquivel
Psicopedagoga
Egresada Educación Diferencial mención TEL.

Nombre Experto:.....

Grado académico:

Firma aceptación de participación:.....

Pauta de corrección entrevista en profundidad.

Preguntas	Presente	No presente	Observaciones
1. ¿El trabajo colaborativo (profesor y profesionales PIE) posibilita la cobertura curricular necesaria para cada asignatura?			
2. Describa la manera en que usted adapta el curriculum a las necesidades educativas especiales de su grupo curso.			
3. ¿De qué forman colaboran los profesionales del PIE cuando adapta el curriculum a las necesidades educativas especiales?			
4. ¿Cuenta con el tiempo específico para la elaboración de material concreto para utilizar en el aula común con sus estudiantes con NEE? ¿Cómo prepara dicho material?			
5. ¿Cómo define que estrategias didácticas utilizará en el aula común para abordar la diversidad?			
6. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza con mayor frecuencia para atender la			

diversidad dentro del aula común?			
7. Según el decreto 170, los educadores que tienen curso con PIE deben contar con tiempo para realizar las distintas actividades para responder a la diversidad. Cuenta usted con el tiempo necesario para planificar, evaluar y preparar material para los niños y niñas con NEE?			
8. Según el decreto 0170, los profesores deben realizar actividades de co docencia en conjunto con los profesionales PIE que participan de su curso. ¿Qué significa para usted trabajo colaborativo? ¿Podría describir un ejemplo de trabajo colaborativo?			
9. ¿Cuál es la metodología que utiliza para realizar la clase de forma colaborativa?			
10. ¿Considera usted que la forma como presenta los contenidos contribuye a la igualdad de oportunidades educativas de los y las niñas con NEE permanentes o transitorias?			
11. ¿Cree usted que es importante en su clase el apoyo de profesionales del equipo PIE realizando trabajo colaborativo y de co docencia?			

<p>12. El decreto 83, en su artículo 4º menciona la necesidad de aplicar evaluaciones coherentes a las adecuaciones curriculares que se aplique de forma individual a cada estudiante. Al momento de evaluar, ¿qué criterios utiliza para efectuar una evaluación diferenciada? ¿Considera usted que su uso contribuye en la mejora de los resultados académicos de los niños y niñas con NEE?</p>			
<p>13. Al momento de evaluar, ¿Considera adecuado bajar el nivel de exigencia en las pruebas y evaluaciones escritas a los niños y niñas con NEE permanentes y transitorias? ¿Por qué?</p>			
<p>14. ¿Qué entiende usted por evaluación diferenciada?</p>			
<p>15. El decreto 83, en su artículo 3º, menciona que todo curso con PIE debe incorporar la realización de adecuaciones curriculares. ¿Qué entiende usted por adecuación curricular? ¿Cuándo y por qué es necesario emplearlas?</p>			
<p>16. ¿Los resultados obtenidos por los niños y niñas con NEE corresponden a los compromisos y objetivos fijados en conjunto con el equipo de aula (profesionales que trabajan en conjunto con usted)?</p>			
<p>17. ¿Puede cumplir a cabalidad con los aprendizajes esperados de acuerdo a su</p>			

planificación, en el caso de los niños y niñas con NEE? Recuerde argumentar su respuesta.			
18. ¿Los estudiantes que presentan NEE participan de las actividades planificadas para el curso, de acuerdo a la cobertura curricular necesaria para su nivel?			

Anexo 3: Copia de entrevista a docente

Estimado docente

La siguiente entrevista tiene por finalidad conocer su representación social respecto al proyecto de integración escolar implementado en la Escuela Ciudad de Lyon desde el año 2011 a la fecha.

Los datos recopilados serán utilizados únicamente para contrastar su representación con los conceptos de inclusión, Necesidades educativas especiales, además de lo que propone la ley, en sus decretos 0170 y 83, respectivamente.

Se agradece desde ya su disposición y colaboración en esta investigación.

Nombre: XXXXX

Profesora.

Curso: 4º básico

Entrevista en profundidad

1. ¿Qué entiende usted por proyecto de integración escolar?

Profesionales que están trabajando a la par con los docentes para que los niños que tengan algún tipo de dificultad, no queden mermados en este proceso, en este proceso que estamos en repaso de contenidos o la adquisición de contenidos y de habilidades.

2. ¿Por qué razón cree usted que surgen los PIE?

Por la diversidad que tenemos dentro del aula. Si, por la diversidad.

3. ¿Por qué cree usted que en su escuela existe un programa PIE?

Porque estamos dentro de un colegio con alto número de vulnerabilidad, por ende, con alto nivel de niños que tienen algún tipo de dificultad de aprendizaje, entonces, sin el programa de integración no podríamos ir trabajando con estos niños de la manera que se hace hoy en día.

3. ¿Qué entiende usted por estrategia didáctica?

Es la forma óptima en que ellos, de acuerdo a sus propias capacidades pueden aprender mejor. O sea, ir modificando nuestra forma de la entrega de contenidos a través de las habilidades de cada niño.

4. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en el aula común para abordar la diversidad?

Es la forma óptima en que ellos, de acuerdo a sus propias capacidades pueden aprender mejor.

5. Según su conocimiento, ¿qué estudiantes deben ingresar a los programas de integración escolar?

¿De acuerdo a mis conocimientos? Yo creo que previo a una evaluación diagnóstica, no tengan las competencias necesarias para estar en el nivel correspondiente, porque muchas veces no estamos hablando solo de niños con diagnóstico permanente, sino que estamos hablando de niños que tienen como una deprivación social y eso también se ve afectado, y como profe nos cuesta abarcar toda esta diversidad para avanzar.

6. ¿Qué entiende usted por adecuación curricular?

Son implementar dentro del trabajo que tenemos con los niños, diferentes formas de abordarlo, de acuerdo a la necesidad de cada niño que tenga algo tipo de dificultad de aprendizaje.

7. Describa la manera en que usted adapta el currículo a las necesidades educativas especiales de su grupo curso.

Hago diferentes tipos de evaluaciones, hago orales, escritas, trato de trabajar harto con el tema de lo expositivo, porque muchas veces los niños tienen mayor facilidad no en el área de la escritura, entonces se pueden explayar de manera más abierta de esa manera.

8. ¿Qué entiende usted por evaluación diferenciada?

Es como te decía, Entregar calificaciones de maneras distintas de aplicar.

9. Describa la manera en que usted lleva a cabo la evaluación diferenciada a partir de las necesidades educativas especiales de su grupo curso.

Primero, yo con los niños con NEE trabajo más que nada habilidades, no contenidos. De acuerdo a esas habilidades voy planificando las evaluaciones que les tengo que ir aplicando, por lo tanto, de acuerdo al ritmo de los niños y sus habilidades y con el trabajo y apoyo de la psicopedagoga que me va entregando los lineamientos para esto.

11. ¿Cómo diferencia usted los conceptos de co-docencia y trabajo colaborativo?

Trabajo colaborativo lo veo como en el sentido de cuando se implementa alguna estrategia pedagógica, y la co docencia siento que se da dentro del aula, cuando estas pasando los contenidos y te vas apoyando de esa manera.

12. ¿Qué considera más adecuado aplicar, el trabajo de co-docencia o el trabajo colaborativo?

Siento que los dos, porque cuando estoy haciendo las clases me apoyo en la psicopedagoga, ella aborda la actividad a lo mejor de una manera que yo no manejo, entonces es igual de importante. El trabajo colaborativo es como tener la comunicación de que en que lineamiento tienen que ir los dos.

13. ¿Cómo se implementa el trabajo colaborativo en su escuela?

A través de trabajo en el aula con los alumnos y la psicopedagoga y de manera particular en horas de planificación y de ordenamiento de las actividades.

14. ¿Cómo se implementa el trabajo de co docencia en su escuela?

Cuando la psicopedagoga está en aula compartimos roles.

15. ¿De que forma articula el trabajo colaborativo para dar cobertura curricular en cada asignatura?

En horas de planificación vamos trabajando todo este tema de la articulación, la planificación de las unidades y los contenidos a trabajar.

16. ¿Cuál es la valoración que le entrega al programa de integración escolar de su escuela?

Yo siento que es fundamental porque como profesores sabemos cómo abordar ciertas situaciones, pero no cuando estamos frente a situaciones de un niño con dificultades específicas, entonces, es importante.

17. ¿Cuál es la significancia que le entrega al programa de integración escolar de su escuela?

Un apoyo, apoyo, enseñanza.

18. ¿De qué forma el PIE ha aportado en sus prácticas educativas al interior de la sala de clases?

El PIE ha implementado incluso estrategias metodológicas que quedan de manera permanente dentro de la sala de clases, no se pues, repaso de manera oral de algunos contenidos, a los niños se les hace más fácil, mas sistemático todas las semanas, de material audiovisual, de estrategias que como te decía, los niños adoptan dentro de la rutina y que no solo lo integran los niños con NEE, sino que se adapta para todo el grupo.

19. ¿Cómo distribuye usted su tiempo para planificar, evaluar y preparar material para los niños y niñas con NEE?

A través de las horas de colaboración que tenemos al término de la jornada.

Observación: Se le consulta a la docente si es suficiente, a lo cual refiere que no le alcanza el tiempo. Ella menciona que “se van los niños a las 4, vuelves a la 4:15, empezar de ahí una hora, los otros días estamos en reunión... entonces no.”

20. ¿Cómo se determina en su escuela si un estudiante requiere una evaluación diferenciada o de una adecuación curricular?

Se les dan sugerencias a los profesionales del proyecto de integración escolar de acuerdo a lo que uno va observando en el diagnóstico. Mediante las evaluaciones que ellas les formulan a los niños, se ve si el resultado aplica para estar o no dentro de la plataforma.

21. ¿Cuáles cree usted que son las características que debe tener un estudiante para ingresar al programa PIE de su escuela?

La verdad es que son a través de diversas situaciones, más que nada que el niño presente alguna dificultad específica en el aprendizaje, se requiera la intervención del profesional que pueda ver si el niño necesita de este programa de integración escolar. No creo que haya una característica en específico, es de acuerdo a como el niño se va desarrollando al interior de la clase con sus pares y si este necesita algún apoyo en esto, lo determinan más que nada los profesionales del PIE.

22. ¿De qué forma cree usted que el PIE puede aportar de mejor forma en su labor docente?

Tener más espacio para el trabajo colaborativo.

23. ¿De qué forma usted podría aportar a la labor del PIE?

Implementando las estrategias que ellas me sugieren.

24. ¿Cómo cree usted que los estudiantes que están en PIE logran alcanzar los objetivos esperados para su nivel escolar?

Potenciando sus habilidades

Muchas gracias por su tiempo y buena disposición