



ESCUELA DE PEDAGOGÍA

EL IDEARIO DOCENTE Y EL ABORDAJE PEDAGÓGICO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES EN LA ESCUELA

Alumnas: Magaly Ibarra Tello

Paola Ramírez Donoso

Profesor Guía: Vicente López

Tesis para optar al título de Educador Diferencial con mención en discapacidad mental
y trastornos específicos del lenguaje oral

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación Diferencial

Santiago, Octubre 2013

Contenido

1. Introducción	6
2. Marco teórico	11
2.1 La integración de los “anormales”	11
2.2 El siempre complejo tema de la inteligencia	23
2.2.1 Inteligencia, educación e integración	33
2.2.2 ¿Qué impide una educación orientada a la persona?	38
2.3 El asunto de las creencias	40
2.3.1 Creencias y realidad	41
2.3.2 Creencias y neurología	53
2.3.3 Creencias, valores, criterios y objetivos	57
2.3.4 Creencias y lenguaje	60
2.3.5 Organización de las creencias	71
2.3.6 Creencias y niveles neurológicos	73
2.3.7 Creencias y actuación	78
2.3.8 ¿Se pueden cambiar las creencias?	79

2.4	Creencias, inteligencia y el efecto Pigmalión en la escuela	81
2.5	Una breve, pero necesaria, digresión sobre la noción de aprendizaje	84
2.6	El rol docente	88
2.7	A modo de síntesis inicial	91
3.	Problema, objetivos y supuestos	97
3.1	El problema	97
3.1.1	Relevancia	104
3.2	Los objetivos	106
3.3	Los supuestos	107
4.	Antecedentes metodológicos	109
4.1	El enfoque metodológico	109
4.2	El diseño metodológico	112
4.2.1	El estudio de casos	116
4.3	Selección del caso y unidad de análisis	119
4.4	Instrumentos de recolección de información	122
4.4.1	Grupo de discusión	126
4.4.2	Entrevista individual	127
4.4.3	Información complementaria: Pauta de observación	130

4.5	Plan de análisis	133
5.	Los resultados	136
5.1	Grupo de Discusión.....	136
5.1.1	Concepto de inteligencia	138
5.1.2	Los contenidos relevantes del currículo.....	146
5.1.3	Aprendizaje y discapacidad intelectual	149
5.1.4	Discapacidad Intelectual y rol docente	152
5.2	Entrevista individual	158
5.2.1	Apreciación sobre los aprendizajes logrados	159
5.2.2	Los objetivos pedagógicos para el siguiente periodo	161
5.2.3	Dificultades y logros recurrentes de los estudiantes.....	164
5.2.4	Las maneras de aprender.....	166
5.2.5	Las expectativas	168
5.2.6	Lo posible	170
5.3	Datos complementarios: Observaciones de clases y comentarios incidentales de los profesores.....	172
5.3.1	Los niños y niñas con discapacidad intelectual son invisibles	173
5.3.2	¿Qué es la adecuación curricular?	176

5.3.3	Ellos le hacen la tarea	177
6.	Análisis	181
6.1	Reconstruyendo el mapa	181
6.1.1	La inteligencia es una y se nota.....	182
6.1.2	Hay aprendizajes y aprendizajes	188
6.1.3	Los profesores están para enseñar, no para trabajar con niños discapacitados	194
6.1.4	Mientras más lejos, mejor.....	198
6.2	Las posibilidades de la matriz autoritaria del ideario docente	201
7.	Conclusiones y recomendaciones	205
8.	Bibliografía.....	210
	Anexo N°1: Pauta para realizar la entrevista grupal.....	215
	Anexo N°2: Pauta de entrevista individual	219
	Anexo N°3: Pauta de observación y recolección de comentarios	221
	Anexo N°4: Transcripción de Entrevista Grupal	223
	Anexo N°5: Transcripción de respuestas a entrevista individual	240

1. Introducción

La presente *“Tesis de Grado para optar al título de Educador Diferencial con mención en discapacidad mental y trastornos específicos del lenguaje oral”* es un esfuerzo por interrogar sistemáticamente la práctica pedagógica de los docentes que deben brindar oportunidades igualitarias a niños y niñas con capacidades intelectuales diferentes. Sin embargo, no buscamos responder la pregunta sobre la práctica a partir de la propia práctica, sino desde las interpretaciones o creencias que la informan.

Las creencias son generalizaciones profundamente arraigadas sobre el significado, los límites, las causas y el sentido de las cosas, de acuerdo a las cuales estructuramos de un modo psicológicamente satisfactorio lo que ocurre, generando mapas o interpretaciones coherentes que orientan de un modo efectivo nuestro ser y nuestro actuar en el mundo. Sostenemos que estos puntos de referencia para desambiguar el mundo son de un nivel lógico y neurológico superior a la conducta. Por tanto, un cambio consistente en los modos de actuación u operación de la persona en el mundo, requiere una reestructuración de su sistema de creencias o mapa del mundo. Entendemos, en este contexto, por cambio consistente una modificación en la dirección de la conducta que no requiera observación, apoyo o retroalimentación externa.

La idea o la intuición fundamental que guía esta búsqueda es que las creencias o sistemas de creencias de los docentes que trabajan con niños con capacidades diferentes, deben ser un objeto específico de gestión e intervención de los Programas de Integración Escolar que operan en los establecimientos educacionales al amparo del Decreto 170 del Ministerio de Educación. De otro modo, el propósito final de la integración escolar, definido como brindar a las personas discapacitadas las mismas oportunidades de autorrealización que disfruta el resto de la gente, no es sustentable en nuestro sistema escolar.

En particular, nuestro estudio indaga las creencias de los profesores sobre inteligencia, discapacidad intelectual, aprendizaje, integración y rol docente. Nos parece que tales ámbitos encuadran de un modo significativo y suficientemente amplio la práctica pedagógica en el contexto de un Programa de Integración Escolar.

Sostenemos que la relación entre creencias o sistemas de creencias y actuación docente, se verifica al margen de las verbalizaciones que los docentes hagan acerca de sus propósitos, sus motivaciones o la propia descripción de su actuación. Ello sucede porque nuestros sistemas de creencias operan de forma inconsciente. Simplemente nos parece que nuestra descripción, o más precisamente, nuestra particular estructuración de la realidad corresponde a la realidad misma. Confundimos mapa con territorio. En este sentido, aunque las creencias se pueden

pesquisar o inferir a partir de las descripciones y verbalizaciones que las personas hacen de su mundo, operan o en áreas neurológicas diferentes al lenguaje y la conducta. Por tanto, aunque aparecen reflejadas en el discurso, las personas no pueden describir los enunciados de su discurso como un sistema de creencias y tampoco develar las implicancias de dicho sistema en su actuación.

El proceso de establecer de un modo una relación precisa entre creencia y conducta de un modo válido y confiable requiere un diseño metodológico sofisticado. Idealmente sería necesario un diseño experimental. En el contexto de estos esquemas metodológicos sería posible, por ejemplo, contrastar la hipótesis sobre la influencia de las creencias de los docentes con resultados en aprendizaje de niños y niñas con capacidades diferentes. Sin embargo, ello resulta imposible dentro del marco económico y práctico de este estudio. Por ello, hemos optado por un diseño cualitativo que nos permita fundar teórica y metodológicamente nuestra hipótesis, al tiempo que sugerir otras posibilidades de estudio para investigaciones posteriores.

Consideramos que nuestro aporte es fundamentalmente teórico y metodológico. Teórico en la medida que creemos haber propuesto una interpretación suficientemente comprensiva de la relación entre creencias y práctica pedagógica. Al menos, en los ámbitos temáticos implicados en esta indagación. Metodológico porque tanto el diseño como las técnicas de recolección y análisis de información

proporcionan un instrumental útil para realizar pesquisas de mayor alcance y validez. Junto a estas aportaciones nos parece que nuestras conclusiones tienen también implicancias prácticas, al sugerir inicialmente algunas ideas para identificar y tratar con creencias (o imaginarios) que eventualmente podrían limitar las posibilidades de la acción docente con niños y niñas con capacidades diferentes. Por supuesto, en esta dimensión solo alcanzamos un planteamiento inicial que creemos se abre como oportunidad para futuros estudios e investigaciones. En este sentido, apostamos a que nuestro estudio abra nuevas, o al menos, novedosas perspectivas para el estudio y cambio de las creencias que limitan el surgimiento de una práctica pedagógica más efectiva y más acogedora, dirigida a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Este trabajo se compone de siete partes. En la primera, junto con una breve exposición inicial del tema, presentamos los antecedentes teóricos. En la segunda, los objetivos, el problema de investigación y nuestros supuestos básicos. En la tercera, presentamos los aspectos metodológicos del estudio. En la cuarta, exponemos los resultados con una sistematización inicial. En la quinta, que corresponde al capítulo sexto, realizamos nuestro análisis. En el capítulo final, exponemos nuestras conclusiones y recomendaciones. Finalmente, agregamos una serie de anexos para dar cuenta de pormenores metodológicos y los instrumentos de recolección de la información.

Esperamos que esta tesis sea un aporte en el desafío aún pendiente de brindar a niños y niñas diferentes las mejores posibilidades y oportunidades para lograr la felicidad que toda persona tiene como objetivo.

2. Marco teórico

Tal como hemos indicado en la presentación, este trabajo da cuenta de un estudio de caso en torno a las creencias de docentes de aula que trabajan con niños y niñas con discapacidad intelectual en el contexto de un Programa de Integración Escolar. Específicamente de cómo las creencias pueden influir la práctica pedagógica de profesores de enseñanza general básica que entre sus estudiantes hay niños y niñas con capacidades intelectuales diferentes que participan de un Proyecto de Integración a nivel municipal en la comuna de Maipú.

En el presente capítulo examinamos los conceptos fundamentales asociados al problema de investigación que puede resumirse en la pregunta de ¿cuáles son las creencias sobre inteligencia, discapacidad intelectual, aprendizaje, rol docente e integración que enmarcan la práctica docente de profesores de aula que deben atender a niños y niñas con capacidades intelectuales diferentes?

2.1 La integración de los “anormales”

El primer y más fundamental fenómeno que es posible constatar es que los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de la escuela, constituyen sujetos que se escapan o transgreden la norma. Exhiben patrones de

conducta que, desde la mirada simple de compañeros, profesores y gestores no son “normales”. No se ajustan a las expectativas de normalidad socialmente compartidas. Son, en estricto rigor los “anormales”, diría Foucault (2006). Los que están fuera de las expectativas que fija la norma.

Ello es particularmente relevante dado que el objetivo de las instituciones entendidas como complejos normativos es regular un ámbito relevante de conducta. Es decir, detrás de cada institución y, muy especialmente las escolares, existe un proyecto que podemos describir como normalizador. De hecho, parte importante de la tarea escolar es reducir la diferencia y generar patrones compartidos de conducta que faciliten la convivencia social. Vamos a la escuela para adquirir conocimientos y también pautas de conducta que nos permitan integrarnos funcionalmente en la sociedad. Desde esta mirada, junto con las cárceles y correccionales, la escuela es una institución que cumple un rol normalizador fundamental¹. Por ello Gramsci (1924), desde un análisis político y social, no dudaba en concebir al profesor como uno de los intelectuales orgánicos por excelencia de la clase dominante. Según este autor

¹ . Anecdótico o no, es preciso mencionar que, en nuestro país, los profesores fueron formados entre 1842 y 1974, no por mera casualidad, en Escuelas Normales. También es bueno recordar que el primer director de la Escuela Normal en Chile fue Domingo Faustino Sarmiento. Aquel que nos mostraba la contradicción irreductible entre civilización y barbarie.

“Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, uno o más tipos de intelectuales que le dan homogeneidad no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político”
(Gramsci, 1924, pág. 1)

Por tanto, la respuesta natural de la escuela frente a la diferencia es la corrección. Cada vez que aparece una conducta que no se ajusta a lo deseable, se despliega en torno al individuo un aparataje social que no busca comprender y valorar su diferencia, sino corregirla a través de la sobre intervención y la evaluación permanente. Este dispositivo de encauzamiento y control de la conducta está compuesto

“Por una multiplicidad de elementos heterogéneos entre los que se encuentran el reglamento escolar, la distribución espacial, el control de las actividades, la vigilancia jerárquica y los medios de encauzamiento” *(Baca, 2007, pág. 243)*

como las gratificaciones para aquellos que se comporten según las expectativas y sanciones para quienes se aparten del patrón de conducta esperado. Por eso, la aparición y, más aún, la mantención de la diferencia que ponga en cuestión la norma es, de hecho, un fracaso del sistema escolar.

En este sentido, si la escuela reproduce en sus dinámicas de relación los patrones de control y encauzamiento de la conducta del cuerpo social en su conjunto, conviene preguntarse por los modelos socio históricos que nuestra sociedad ha desarrollado para tratar la diferencia. En el sentido estricto que le queremos dar al término, según Michel Foucault, occidente ha desarrollado dos modelos para tratar a la diferencia. Más precisamente para tratar a los “anormales”. “Uno es de la exclusión de leproso; otro es el modelo de inclusión del apestado” (Foucault, 2006, pág. 52) En el modelo de control por exclusión del leproso, el anormal es apartado del cuerpo social. Al abandonársele en el leprosario, se asume su diferencia como irreductible y, por tanto, la imposibilidad de su retorno. Es el modelo que hasta hoy siguen algunos centros de reclusión para enfermos mentales y es también lo que el ciudadano medio espera de las políticas de control de la delincuencia, cuando señala que los infractores deberían “pudrirse en la cárcel”, indicando con ello no solo su deseo de castigo, sino también la imposibilidad de cambio del delincuente. El modelo de control del apestado, en cambio, implica una sobre evaluación y una sobre intervención a cargo de especialistas sin apartar al individuo del cuerpo social del cual forma parte.

“En tanto que la lepra exige distancia, la peste, por su parte, implica una especie de aproximación cada vez más fina del poder en relación con los individuos, una observación cada vez más constante. No se trata tampoco de

una suerte de gran rito de purificación, como en el caso de la lepra; en el de la peste estamos ante un intento de maximizar la salud, la vida, la longevidad, la fuerza de los individuos. Y, en el fondo, de producir una población sana; no es cuestión de purificar a quienes viven en la comunidad, como sí lo era con la lepra. Por último, como pueden ver, no se trata de una marcación definitiva de una parte de la población; se trata de un examen perpetuo de un campo de regularidad, dentro del cual se va a calibrar sin descanso a cada individuo para saber si se ajusta a la regla, a la norma de salud que se ha definido [...] ¿En qué termina este dispositivo tipo? En algo que puede denominarse, me parece, normalización [y] la norma trae aparejados a la vez un principio de calificación y un principio de corrección. Su función no es excluir, rechazar. Al contrario, siempre está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo”

(Foucault, 2006, págs. 56-57)

Ambos modelos representan interpretaciones omnicomprensivas acerca de cómo tratar la diferencia que resulta potencialmente riesgosa para preservar la integridad y asegurar continuidad de la vida social. En el contexto de la escuela y la cuestión acerca de cómo resolver el proceso escolar de niños y niñas con discapacidad intelectual ambos modelos aparecen como telón de fondo de la discusión técnica pedagógica. Por un lado, se encuentra la escuela especial atendida por

especialistas y, por otro, están las iniciativas y Proyectos de Integración Escolar. Ambas opciones, representan no solo opciones técnico pedagógicas, sino modos de entender y resolver la diferencia. En este caso, la diferencia referida a la capacidad intelectual, término sobre el cual volvemos más adelante.

Sin embargo, en el contexto de la institución escolar ¿cuál es el riesgo o peligro inminente que representan niños con discapacidad intelectual sobre la integridad y continuidad de la comunidad escolar? En nuestra interpretación, estos niños y niñas pondrían a riesgo la ruta de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas considerados normales en función de los cuales la escuela define su sentido de existencia. Este riesgo se acrecentaría en la medida que los resultados del proceso escolar sean medidos por parámetros y criterios que sean precisamente aquellos en los cuales niños y niñas con discapacidad intelectual tienen mayores dificultades de lograr. Por tanto, el debate sobre integración – segregación de estudiantes con discapacidad intelectual en el sistema escolar pone en tensión ambos modelos.

En efecto, la escuela es un proyecto normalizador dirigido a niños y jóvenes que pueden ser caracterizados dentro de la normalidad intelectual. Ello se explica porque se asocia conocimiento con la capacidad de adquirir información y se define la tarea de la educación como adquisición de conocimientos (Maturana, 2011, pág. 41) Por tanto, al caracterizar un niño o niña como “intelectualmente normal” es posible establecer sobre él o ella una expectativa razonablemente fundada sobre su

capacidad para adquirir y retener información. Por tanto, también es posible predecir su desempeño escolar y los procedimientos que son adecuados para lograr cumplir tal expectativa. En este punto, la inclusión de “anormales” en la vida escolar perturba el plan normalizador de base. Demanda competencias, distinciones y espacios – físicos y de tiempo – que la escuela no posee. En estricto rigor, si se ha definido la tarea educativa como adquisición de conocimientos, el objetivo de integración se ubica exactamente fuera del ámbito de responsabilidad y de los objetivos de la educación tradicional. En consecuencia, la pregunta que corresponde no es cómo podemos contribuir a que este niño o niña diferente logre sus propios objetivos y la felicidad que por derecho le pertenece, sino cómo evitamos que su diferencia perturbe lo menos posible los objetivos y tareas propias de la escuela. O mejor dicho, la tarea educativa. Así, el debate por la integración será siempre: ¿qué hacemos con ellos?, ¿debemos segregarlos como leprosos o integrarlos como apestados?

Lo anterior es completamente lógico si el objetivo y tarea de la escuela es aplicar un plan de entrenamiento único y su desempeño institucional es medido conforme a conductas estandarizadas que los niños y niñas deben exhibir luego de haber sido sometidos a dicho plan. Plan que puede asumir diferentes nombres tales como proyecto educativo, plan de estudio, currículo, planificación, etc. Si el objetivo y tarea de la escuela fuese colaborar en el proceso de autorrealización de los estudiantes

estimulando el desarrollo de sus capacidades, la pregunta por la integración dejaría de tener sentido, simplemente porque no habría nadie a quién integrar. La ocupación docente no sería cumplir con el programa, sino estimular al máximo las capacidades de los estudiantes para el logro de sus propios objetivos y la felicidad que merece.

De este modo, en la escuela tradicional, la discusión sobre segregación o integración es un bien intencionado debate técnico pedagógico acerca de cómo el niño o niña con discapacidad intelectual logra dominar más o menos contenidos del plan de estudios estándar –no como se autorrealiza de acuerdo a sus propios objetivos y criterios – y, la causa que explica total y suficientemente el nivel de logro es su propia capacidad intelectual, dejando la actividad docente queda totalmente fuera de la ecuación. El problema que es generado por el niño o niña, debe ser resuelto por él o ella. A la escuela solo le corresponde preguntarse qué debe hacer con estos niños para que no retrasen o entorpezcan la educación del resto.

El enfoque de Necesidades Educativas Especiales, popularizado a fines de los setenta por el informe Warnock, (elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978) según el cual *“ningún niño debe ser enviado a una escuela especial si puede ser satisfactoriamente educado en una escuela normal”* (Committee of Enquiry, 1978, p. 99), porque “hasta donde sea humanamente posible, las personas discapacitadas deben compartir las oportunidades de

autorrealización que disfruta el resto de la gente” (Committee of Enquiry, 1978, p. 99) no tiene cabida lógica, ni ideológica en la escuela tradicional en la medida que enfatiza los apoyos y ayudas que el estudiante necesita, más que en la discapacidad, dificultad o trastorno propio o inherente al sujeto². Las adaptaciones de acceso y/o curriculares que demanda el enfoque, no solo sustraerían a los maestros de su rol, sino que ponen en riesgo la misión de la escuela que consiste en cumplir (o pasar) el plan de estudios estipulado por la autoridad educativa.

Así, el Proyecto de Integración Escolar – al modo que queda descrito en el Decreto 170 - no es verdaderamente un esfuerzo de integración, sino un modelo pedagógico para reducir o tratar la diferencia en el contexto de la escuela tradicional. Dicho modelo se basaría – como señala Foucault – en un examen perpetuo, conforme a los principios de la calificación y la corrección permanente de los sujetos para asegurar el ajuste del niño a la norma. En el espacio de este dispositivo tecnopedagógico de intervención y transformación, el docente especialista ejecuta un rol de apoyo tutorial cuya particularidad es la emisión de juicios con estatus social de verdad sobre el nivel de ajuste o integración alcanzado por el estudiante a la norma escolar. Los detractores de este modelo pedagógico, opondrán la

² . En Chile, el decreto N°170 del Ministerio de Educación establece que el estudiante que presenta Necesidades Educativas Especiales “es aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Ministerio de Educación, 2009)

alternativa del “leprosario”. Es decir, un colegio especial atendido por especialistas para niños “especiales”.

Como podemos apreciar, aunque en apariencia enfoques muy diversos, en el fondo comparten la misma razón: aislar y reducir la diferencia, en vez de validarla.

Sin embargo, la particularidad de la diferencia en el caso de niños y niñas con discapacidad intelectual, radica en que el juicio de integración con la normalidad no remite a focos específicos sobre la adquisición de ciertos conocimientos o el desarrollo de una habilidad en particular, que debe ser fundado en procedimientos y estándares de evaluación válidos y confiables establecidos por la autoridad. Remite al niño o niña como totalidad, delimitando con ello sus posibilidades como persona en el contexto escolar. De este modo, en vez de decir “este niño tiene dificultades en matemáticas” o “tiene serios problemas de conducta”, podemos decir “ese niño es asperguer” o tal otro “tiene síndrome de down” como antecedente lógico y suficiente para explicar el nivel de logro alcanzado y despachar sin más profecías, verbalizadas o no, sus posibilidades en tanto persona (“no puede más”, “no es capaz de...”, “nunca podrá”, etc.). De hecho, antes de cualquiera evaluación precisa se suele hablar de los “niños integrados” como una categoría específica de ser niño.

Así, las características y capacidades que distinguen la diferencia en un niño, determinadas según un especialista cuyo juicio tiene estatus de verdad, se transforman en causa de cualquier observación que podamos hacer respecto de ese niño. Una vez que sabemos que un niño ha sido definido por un especialista, digamos, como limítrofe, las observaciones de los actores del sistema escolar sobre ese niño o niña se ajustarán a las expectativas contenidas en dicha definición. Luego, en una segunda transición lógica la definición de “limítrofe” será equivalente a lo que ese niño o niña puede llegar a ser. En otras palabras, una vez establecida la diferencia, es posible efectuar una secuencia de causas y efectos, como asimismo de equivalencias complejas³, que permiten definir lo que el niño es y lo que puede llegar a ser.

Tales secuencias de causa – efecto y equivalencias complejas son posibles dentro de una comunidad que comparte, de forma explícita o implícita, ciertas creencias sobre la inteligencia, aprendizaje, integración y rol del docente. De otro modo, el juicio no podría ser sostenido en público y menos admitido con estatus de verdad.

Es preciso admitir que lo anterior no solo aplica a la discapacidad intelectual o a cualquier síndrome que se crea pueda afectar el proceso escolar estándar, sino a

³ . Llamamos “secuencia de causa – efecto” a la operación lingüística de establecer como causa de un fenómeno cualquier otro sin existir necesariamente relación lógica y/o práctica de causalidad. Por ejemplo, la asociación entre delincuencia y drogadicción. Por su parte, llamamos “equivalencia compleja” a la operación lingüística de hacer equivalente dos fenómenos de naturaleza ontológica diversa. Por ejemplo, “si le gusta la música, se tiene que acostumbrar a ser pobre”

cualquier rasgo diferenciador que se estime como irreductible para bien o para mal. Así lo diferente se transforma en explicación suficiente de cualquier resultado y buen predictor del futuro. Por ejemplo, el origen social, la constitución de la familia, el país de procedencia, la dificultad de concentración, la etnia, incluso, una habilidad sobresaliente. Es por ello que la diferencia siempre *“exige en torno de sí cierta cantidad de intervenciones específicas, de sobre intervenciones con respecto a las técnicas conocidas y familiares de domesticación y corrección, es decir, una nueva tecnología de recuperación, de sobrecorrección”* (Foucault, 2006, pág. 64). Adicionalmente, en el caso de diferencias que se asientan sobre bases biológicas, opera la convicción de incorregibilidad. Por tanto, ello pone al “diferente”⁴ fuera del alcance del rol del preceptor y lo ubica en el ámbito de responsabilidad de un especialista, idealmente dentro de una institución para “anormales”. Por esta vía y de forma subrepticia, a un cierto nivel, el modelo de integración de la peste es reemplazado por el modelo de exclusión de la lepra. Modelo que tiene la bondad de no retrasar, dificultar o impedir la formación de los normales.

La comprensión de nuestro problema obliga a tener como telón de fondo el proyecto normativo de la tarea docente y la institución escolar. También supone comprender,

⁴ . En nuestro caso, ocupamos el calificativo de “diferente” para distinguir a aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Preferimos usar la palabra diferente porque describe con precisión la designación y el estigma social de quienes no se ajustan a las expectativas sociales de conducta fijadas en las normas propias del contexto escolar, sean explícitas (reglamentos, currículo, etc.) o implícitas (expectativas verbalizadas por los docentes). Por otra parte, el uso del término se adecúa al tono expresivo que se busca dar a la frase para describir el mundo de creencias de los docentes.

al menos conceptualmente, la tensión permanente entre los modelos básicos que alimentan el imaginario de la integración y tratamiento de la anormalidad en occidente. En este contexto podemos comprender la relevancia de las creencias compartidas en términos de su influjo cotidiano sobre la práctica docente.

2.2 El siempre complejo tema de la inteligencia

Hasta aquí hemos argumentado sobre el concepto de integración. Sin embargo, dicha discusión tiene relevancia en función del centro o unidad de sentido de nuestro análisis: niños y niñas diagnosticados con Discapacidad intelectual que acuden a una escuela pública tradicional. Por ello, adentrarse en el concepto de inteligencia es fundamental.

Si existe algún término controvertido en la historia de la psicología es aquel de la inteligencia. Por lo mismo, y considerando el alcance de nuestro trabajo, no pretendemos, ni requerimos, una exposición exhaustiva sobre este concepto. Nos centraremos en el análisis de aquellas preguntas o claves a partir de las cuáles se define el concepto.

En esta perspectiva, lo primero que podemos decir es que resulta indudable que la inteligencia es una capacidad. Sin embargo, existen cuatro asuntos sobre esta capacidad que han dividido a los estudiosos. Primero, ¿capacidad para qué? Ligado

a esta pregunta, ¿entonces cómo determinar quién es más inteligente? O lo que es lo mismo, ¿cómo medirla? Tercero, ¿se trata de una capacidad que se adquiere y desarrolla en un contexto cultural dado o es una capacidad de base enteramente biológica? Cuarto, ¿se trata de una competencia única o una competencia múltiple?, ¿es posible hablar de una inteligencia o de varias inteligencias? Las cuatro dimensiones del asunto están tan estrechamente vinculadas que resulta difícil abordar una sin las otras.

En 1994 apareció un libro *“sobre las diferencias en capacidad intelectual entre las personas y grupos y lo que aquellas diferencias significan para el futuro de América* ⁵” (Herrnstein & Murray, 1996, pág. xxi). De acuerdo a estos autores la inteligencia es una capacidad única que se distribuye en la población según una curva normal y existen seis hechos sobre esta capacidad que están más allá de cualquier controversia técnica (Herrnstein & Murray, 1996, págs. 22-23):

- a) Existe algo como un factor general de habilidad cognitiva respecto del cual los seres humanos difieren
- b) Todas las pruebas estandarizadas de aptitud o logro académico miden este factor en algún grado, pero las Pruebas de Coeficiente Intelectual (CI) expresamente diseñadas con ese propósito lo miden de la forma más precisa

⁵ . Los autores se refieren a Estados Unidos

- c) Los puntajes de CI tienen una alta correlación, sin importar a lo que la gente se refiere cuando usan la palabra “inteligente” o “listo” en el lenguaje ordinario.
- d) Los puntajes de CI son estables, aunque no perfectamente, durante la mayor parte de la vida de una persona
- e) Adecuadamente administradas, no se ha probado que las pruebas de CI tengan un sesgo social, económico, étnico o de grupo racial; y,
- f) La habilidad cognitiva es substancialmente heredable, aparentemente no menos de 40% y no más del 80%

Del mismo modo, los autores argumentan que gran parte de los males sociales se explican por conductas y capacidades de personas con inteligencia baja. Al examinar los datos de una encuesta tipo panel realizada a más de 12.000 jóvenes norteamericanos, concluyen que los sujetos con inteligencia más baja tienen mayores probabilidades de depender de la seguridad social, delinquir, proceder de familias desintegradas, desertar del colegio y presentar otras formas de patología social.

En definitiva, la inteligencia es una capacidad única que se puede medir de forma válida y confiable a través de las pruebas de CI, de base hereditaria, que se distribuye de forma normal en la población, que no puede ser modificada mediante

intervenciones sociales y que la falta de ella en grupos específicos explica la mayor parte de los males de la sociedad moderna.

Si bien el libro fue ampliamente criticado en los círculos científicos y profusamente aplaudido en las publicaciones políticamente conservadoras, siempre ávidas de encontrar sustento científico a la discriminación social y étnica, desde nuestra perspectiva, su interés radica en los puntos de encuentro con las teorías implícitas o creencias arraigadas sobre la inteligencia. Según Robert Sternberg (Sternberg, 2004, pág. 12) las teorías implícitas o populares sobre inteligencia deberían tomarse más en serio en la medida que suelen alimentar las presuposiciones que subyacen a las teorías explícitas e incluso a los diseños experimentales. En uno de los estudios citados por este autor, los investigadores preguntaron a estudiantes de enseñanza media lo que la inteligencia era para ellos a diferentes edades. El resultado fue que los entrevistados concebían a las habilidades cognitivas más importantes que las habilidades perceptuales y motoras para definir inteligencia a medida que avanzaba la edad (Sternberg, 2004, pág. 4). En otro estudio los mismos investigadores preguntaron a profesores de educación primaria, secundaria y superior lo que la inteligencia era para ellos. Los profesores de primaria tendieron a enfatizar variables sociales. Los profesores de educación secundaria enfatizaron habilidades verbales y los de educación superior destacaron variables cognitivas como la habilidad para razonar, el conocimiento amplio, pensamiento lógico y la

habilidad para resolver adecuadamente los problemas (Sternberg, 2004, págs. 4-5).

En general, las investigaciones sobre concepciones implícitas de inteligencia dan cuenta que las personas en occidente comparten un conjunto de creencias sobre lo que es ser inteligente, que pueden ser resumidas del siguiente modo (Sternberg, 2004):

- ❑ La inteligencia es una capacidad única. Por tanto, no está referida a objetos o capacidades específicas.
- ❑ Tal capacidad única se puede dividir analíticamente en dimensiones o aspectos que varían en importancia según la edad. Es decir, existiría una clara presunción de lo que las personas inteligentes debieran poder hacer o no según su edad
- ❑ A medida que la edad avanza las dimensiones cognitivas son más relevantes que otras, como las motoras o las sociales, para definir inteligencia.
- ❑ En consecuencia, debería ser posible de medir la inteligencia con independencia de los contextos sociales y culturales

De este modo, es razonable que un profesor o profesora tenga una clara presunción sobre la inteligencia de sus estudiantes en función del comportamiento que exhiben de acuerdo a su edad. Del mismo modo es razonable que tenga expectativas bien formadas sobre sus posibilidades y desempeño futuro en función de su comportamiento presente. Ello podría verse reforzado si, además, el profesor cree

en la existencia de un camino de vida normal e incluso deseable para las personas en una sociedad dada.

En una perspectiva totalmente diversa se ubica Howard Gardner y el mismo Sternberg quien rebate la idea que la inteligencia pueda ser definida al margen de un contexto cultural específico. Según este Sternberg “la inteligencia se define en términos de capacidad para alcanzar el éxito en la vida, de acuerdo a estándares personales, dentro de un contexto sociocultural. Así, la inteligencia en sí misma se relaciona con nuestros objetivos propios antes que con un conjunto de objetivos estandarizados y preconcebidos de talle único” (Routier C. , 2010, pág. 101). Por tanto, en el contexto pedagógico, la pregunta significativa para Sternberg no sería cuál es el nivel de aprendizaje y desarrollo que un determinado estudiante ha logrado en relación a las expectativas establecidas para su edad. El desafío sería en qué medida como educador o educadora estoy contribuyendo a que este niño logre sus propios objetivos y acercándose a la autorrealización que ha definido para sí mismo o sí misma.

De una forma complementaria, Gardner argumenta que el concepto de inteligencia está culturalmente determinado. Por ello, en “algunas culturas ni siquiera tienen un concepto llamado inteligencia y otras definen inteligencia en función de unas características que los occidentales podrían considerar extrañas, por ejemplo, la obediencia, la capacidad de escuchar o el carácter” (Gardner, 2010, pág. 33). Del

mismo modo, critica las pruebas de CI por su pretensión de obtener una sola medida de intelecto a partir de un conjunto de ítemes no relacionados entre sí y casi siempre extraídos del mundo de la educación formal, que solo terminan prediciendo el potencial de personas socialmente privilegiadas (Gardner, 2010, págs. 31-33). Según este autor la inteligencia es “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2010, pág. 52) Con esta definición, reconoce que si bien la inteligencia tiene una base biológica, su despliegue, sentido y valor solo se pueden apreciar en el contexto de una cultura específica, destacando la importancia que tiene la interacción entre biología y ambiente.

En este contexto, la principal aportación Gardner es definir a la inteligencia no como una capacidad única, sino como capacidades múltiples, cuya particular combinación es totalmente individual. Contradiendo a Piaget, quien sostiene que los niños pasan por estados precisos de aprendizaje asociados a su nivel de maduración, Gardner propone que la inteligencia son potenciales diferentes e independientes “que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas” (Gardner, 2010, pág. 53).

Gardner propone ocho criterios para establecer la existencia de una inteligencia en particular (Gardner, 2010, págs. 55-61):

- ❑ La posibilidad que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales
- ❑ Que tenga una historia evolutiva plausible. Es decir, que se pueda explicar la capacidad desde la perspectiva de la evolución de la especie
- ❑ La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central. Es decir, cada inteligencia tiene operaciones fundamentales identificables
- ❑ La posibilidad de codificación en un sistema de símbolos
- ❑ Un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un estado final
- ❑ La existencia de “idiot savants”, prodigios y otras personas excepcionales respecto de esa capacidad
- ❑ Contar con un respaldo en la psicología experimental en el sentido de poder mostrar que se trata de competencias independientes. Es decir, si la realización de una actividad no interfiere con otra es posible suponer que se basan en capacidades mentales diferentes.
- ❑ Contar con el apoyo de datos psicométricos. Es decir, que pueda o que haya sido medida por algún instrumento.

Aplicando estos criterios, Gardner describe ocho inteligencias, (Routier C. , Ocho formas de inteligencia: otras tantas maneras de comprender el mundo, 2010, págs. 107-108):

- ❑ La inteligencia lingüística que concierne a la capacidad de expresarse o retener información lingüística
- ❑ La inteligencia lógico – matemática que se relaciona con el razonamiento lógico, el procesamiento de números y la capacidad para expresar pensamientos a través de configuraciones matemáticas. Es la inteligencia que privilegia el pensamiento científico
- ❑ La inteligencia espacial que remite a la capacidad para orientarse en el espacio, y describir formas y volúmenes. Facilita la representación mental de imágenes o lugares.
- ❑ La inteligencia musical que permite detectar, comprender, retener y reproducir notas musicales
- ❑ La inteligencia corporal – cinestésica que es la capacidad para coordinar y controlar nuestros gestos y movimientos
- ❑ La inteligencia interpersonal que es la capacidad para relacionarse con otros, como asimismo comprender sus motivaciones, emociones y objetivos.

- La inteligencia intrapersonal que es la capacidad para identificar nuestras percepciones, nuestros deseos, nuestra esfera personal y las motivaciones propias. Saber lo que se quiere.
- La inteligencia naturalista que remite a la capacidad para comprender y ordenar comprensivamente el entorno natural

Gardner abre, además, la posibilidad que se descubran y describan nuevas inteligencias en tanto capacidades que cumplen con los criterios antes descritos. Por ello, su modelo contempla la existencia de ocho y media inteligencias, porque discute sobre la eventual incorporación de una novena inteligencia al listado. Es la inteligencia existencial definida como capacidad para encontrar y dar sentido trascendente a la vida. Sin embargo, concluye que aún no existen antecedentes suficientes como para considerar esta capacidad como una inteligencia propiamente dicha.

Descritas las inteligencias como capacidades independientes, Gardner realiza dos afirmaciones adicionales. Primero, todos nacemos con todas las inteligencias, sin embargo; no existen dos personas que tengan las mismas y en las mismas combinaciones. Segundo, que la ventaja en una inteligencia no predice o se relaciona con el desempeño en otra.

Gardner reconoce que el concepto de inteligencias múltiples no es de su propiedad. Sin embargo, es el primero en hacer una exposición sistemática de cada inteligencia y de proporcionar criterios precisos para distinguirlas como potenciales independientes.

2.2.1 Inteligencia, educación e integración

Según definamos inteligencia, el desafío educativo y el objetivo de integración difieren. Si la inteligencia es una capacidad única que se distribuye en una población dada conforme a una curva normal, entonces, el desafío educativo es también único. Se trata de la implementación pedagógica de un plan formativo universal. Luego, el desempeño de los estudiantes respecto de dicho plan será indicativo de su capacidad de aprender y, por tanto, de forma indirecta de su inteligencia. De este modo, el desempeño académico será un indicador más o menos confiable de su inteligencia. Ello se podría comprobar, sin mucha discusión, mediante un análisis de correlación entre calificaciones escolares y resultados obtenidos en una prueba estándar de inteligencia. Casi con toda seguridad el nivel de correlación será alto, porque tanto la mayor parte de las evaluaciones que considera el plan formativo escolar como la prueba de inteligencia están construidas sobre los mismos supuestos y recursos metodológicos. Es decir, sobre la idea que es posible medir todas o la mayor parte de las competencias mediante respuestas orales breves o

mediante respuestas escritas, en las cuales solo o mayoritariamente tienen éxito aquellos que destacan en las inteligencias lingüísticas y lógico – matemáticas. Por ello no es extraño que Herrnstein y Murray hayan concluido la existencia de una alta correlación entre las pruebas de CI y las pruebas académicas: miden lo mismo.

Este es precisamente el concepto que fundamenta las iniciativas de integración escolar en nuestro país. Según el ya citado Decreto N°170. En su artículo N°46 indica que:

“se entenderá por rendimiento en el rango límite a la obtención de un puntaje entre 70 y 79, ambos inclusive, en una prueba de evaluación psicométrica de coeficiente intelectual, que cumpla los requisitos de confiabilidad y validez estadística y que posea normas estandarizadas para la población a la que pertenece el estudiante evaluado” (Ministerio de Educación, 2009, pág. 13).

Luego en su artículo 54 define deficiencia mental como

“la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales y que comienza antes de los 18 años” (Ministerio de Educación, 2009, pág. 15)

Si consideramos, en cambio, que la inteligencia refiere a capacidades múltiples, debemos respaldar tres ideas fundamentales

“que no somos todos iguales, que no tenemos todos la misma mentalidad (es decir, que no somos simples puntos situados en lugares distintos de una sola curva normal) y, que la educación actúa con más eficacia si se tienen en cuenta estas diferencias en lugar de negarlas o ignorarlas [...] En el plano teórico, esto significa que no sirve de gran cosa colocar a todas las personas en una sola dimensión intelectual. En el plano práctico, significa que los enfoques educativos uniformes solo son óptimos para un porcentaje pequeño de niños” (Gardner, 2010, pág. 126)

De hecho, según Gardner

“el mayor reto para la educación del próximo milenio es precisamente éste: ahora que somos conscientes de las enormes diferencias individuales en la manera de adquirir y representar conocimientos, ¿podemos hacer que estas diferencias sean esenciales para la enseñanza y el aprendizaje? ¿O seguiremos tratando a todo el mundo de una manera uniforme? Si ignoramos estas diferencias, estaremos perpetuando un sistema que solo satisface las necesidades de una élite, normalmente formada por quienes aprenden mejor de una manera concreta, casi siempre lingüística o lógico – matemática. Por

otro lado, si tomamos estas diferencias en serio, cada persona podrá llegar a desarrollar con más plenitud su potencial intelectual y social” (Gardner, 2010, pág. 127)

La pregunta es qué modelo educativo se puede configurar a partir de los diversos conceptos de inteligencia. Si la inteligencia es una capacidad única, es lógico que la educación sea uniforme y universal, cuya tarea central sea entregar conocimientos. En este modelo educativo todos somos iguales y que por tanto, todos debemos recibir el mismo trato: estudiar las mismas materias, de la misma forma, para ser evaluados con el mismo método. En cambio si la inteligencia es una capacidad múltiple, la tarea educativa se debe configurar individualmente y consistiría, no en transmitir conocimientos, sino en *“prestar atención, fomentar y guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos responsables, social y ecológicamente conscientes”* (Maturana, 2011, pág. 40), que tome en serio las diferencias entre los estudiantes. El ingrediente esencial de esta educación es que el profesor o enseñante conozca bien los antecedentes, virtudes, intereses, preferencias, inquietudes, experiencias y metas de cada estudiante (Gardner, 2010, pág. 199). De esta forma, un profesor o profesora no podrá decir “yo enseñé bien, el estudiante fue incapaz de aprender”, porque se verá obligado y obligada a presentar varios caminos para llegar al mismo propósito. En la formación

individualizada, no hay estudiantes incapaces de entender, solo enseñantes inflexibles.

En este segundo modelo educativo, la integración escolar no consistiría en la aplicación de programas de sobre intervención, evaluación permanente y sobre corrección para lograr que el niño se adecúe o acerque al estándar normal. No sería un proyecto normalizador. Es simplemente la tarea cotidiana que todo enseñante debe realizar con cada uno de sus estudiantes. Es la formación individualizada a la que todos tendrían derecho. En este esquema, el profesor o profesora queda dentro de la ecuación y no fuera. Así,

“la educación es un proceso en el que tanto estudiantes como maestros cambian juntos en forma congruente en tanto permanecen en interacciones recurrentes, de modo que los estudiantes aprenden a vivir con sus maestros en cualquier dominio de vida donde estos últimos los encaminen” (Maturana, 2011, pág. 40).

Nadie integra a nadie, maestro y estudiante se integran transformándose mutuamente.

2.2.2 ¿Qué impide una educación orientada a la persona?

La idea de una educación de configuración individual no es nueva y menos propiedad de Gardner. La propuesta de educación personalizada, en tiempos recientes se remonta al menos, al siglo XIX. Hace tanto solo unos años, en 1994, la UNESCO propuso como principio rector que las escuelas debían acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, incluyendo aquéllos con discapacidades graves (Gracia, Agosto 2012, pág. 178). Este mismo principio ha sido ratificado en 2006 por “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Gracia, Agosto 2012, pág. 179). Sin embargo, salvo experiencias aisladas a cargo de pedagogos bien inspirados, la educación orientada a la persona ha sido más una realidad burocrática que una práctica dominante. ¿Por qué?

Existen diversas explicaciones plausibles para concluir en la inconveniencia práctica de una formación escolar de orientación individual. Algunas son obvias, como la escasez de recursos y maestros, dado que una educación de este tipo demandaría mayores recursos y menos estudiantes por maestro. También es posible anotar que demandaría más trabajo que el actual modelo uniforme predominante. Sin embargo, se trata de razones políticamente abordables en el tiempo. No toda la dificultad puede estar ubicada a nivel de recursos.

Nos parece que la educación de orientación individual se enfrenta con barreras bastante más importantes. Primero, pone en cuestión el plan normalizador de la escuela como un esfuerzo específico de reproducción social. Cuando la educación es transformada en transmisión de conocimientos, la principal responsabilidad del docente no es enseñar, sino disciplinar. La disciplina académica y la obediencia son los ingredientes básicos para una correcta adquisición de conocimientos y de información de forma acrítica, que es la base del plan normalizador para la reproducción social. Segundo, requiere capacidades pedagógicas en las cuales los maestros no hemos sido mayoritariamente entrenados, tales como flexibilidad conductual, autocrítica, capacidad de escuchar, habilidad de reflexionar, un amplio bagaje cultural, sintonía y comunicación efectiva con los estudiantes, etc. Por tanto, es lógico que los maestros se sientan más cómodos “pasando materia” y dejando la responsabilidad de aprender a los estudiantes antes de enfrentar la frustración de sus propias incapacidades y el sentimiento de obsolescencia que ello genera. Tercero, los modelos de éxito social que comúnmente poseen los maestros se pueden oponer a una formación que enfatiza la medida individual de logro y la felicidad definida en términos estrictamente personales. Después de todo, muy pocos maestros estarán dispuestos a promover en sus estudiantes habilidades y competencias que saben son poco valoradas socialmente, que no se ajustan a sus propios estándares de éxito y les auguran una vida de penurias y marginación a sus

estudiantes. Es lo mismo que le pasa a un padre cuando escucha a su hijo decir que quiere dedicar su vida a la música, al arte o a cualquier actividad infra valorada en el mercado del trabajo. Finalmente, el atávico temor a la diferencia. Cualquier cosa que parezca salir de la norma es vista como una anomalía a reducir y controlar por el bien del desviado y la comunidad en general. Ello en un país que ha desarrollado un “autoritarismo endógeno”, como el nuestro, es un objetivo pedagógico en sí mismo.

Por tanto, diremos que existen limitaciones prácticas, pero también y fundamentalmente ideológicas a un esfuerzo formativo a nivel escolar que privilegie la diferencia. Es precisamente, este segundo ámbito que examinamos en el siguiente acápite sobre las creencias.

2.3 El asunto de las creencias

Hemos estado hablando de ideas e ideología, de imaginarios y comunidades de consenso. Sin embargo, no hemos indagado aún en las partículas o elementos esenciales de tales configuraciones generales. Es decir, de las creencias.

Según, el diccionario de la Real Academia (Real Academia Española, 2001) “creencia” tiene, al menos, tres acepciones. Primero, firme asentimiento y conformidad con algo. Segundo, completo crédito que se presta a un hecho o

noticia. Tercero, religión o doctrina. Estas acepciones tienen en común el hecho de oponer creencia a lo verdadero o lo objetivo, entendido como aquello desprovisto de interpretación. Epistemológicamente, en estas definiciones, la creencia sería un obstáculo, un velo o un contratiempo que dificulta el proceso de descubrir la verdad. Por ello, en las ciencias, el método científico sería una especie de herramienta que ayudaría a controlar las creencias del sujeto y una línea demarcatoria definitiva entre verdad científica y especulación pseudocientífica. Sin embargo, al menos desde Kuhn, sabemos que el conocimiento científico se basa en un sistema estructurado de creencias que llamamos “paradigmas”. Más aún, sabemos que hay más de un paradigma y que por tratarse de sistemas estructuralmente cerrados de creencias, son inconmensurables. Es decir, no se puede establecer una suerte de superioridad de uno sobre otro, de la física de Einstein sobre la física de Newton. Por tanto, no podría existir realidad o verdad al margen de las creencias. Las creencias operan como puntos de referencia para ordenar de un modo significativo y útil la información que reciben nuestros sentidos. Son mapas de los mapas que genera nuestro cerebro a partir de la información sensorial que recibe.

2.3.1 Creencias y realidad

Robert Dilts (2003) afirma que las creencias son *“juicios y evaluaciones sobre nosotros mismos, sobre los demás y sobre el mundo que nos rodea”* (Dilts R. , 2003,

pág. 129). Básicamente, se trata de generalizaciones firmemente arraigadas sobre la causalidad, el significado y, los límites de los fenómenos que observamos. Es decir, constituyen núcleos semánticos a partir de los cuales estructuramos o damos un orden coherente a la realidad. Por ello, no es posible escapar a su influjo y son indispensables para generar conocimiento. De hecho, aquello que conocemos con el nombre de verdad no puede entenderse al margen de las creencias en torno a las cuales fue producida como tal. Resulta sencillo de explicar a través de las creencias religiosas. Por ejemplo, al adherir a un credo religioso podemos entender, al menos, el sentido de la vida y de la muerte, nuestro lugar en el mundo, la lógica inmanente en el devenir de los acontecimientos que vivimos, las conductas que resultan adecuadas y las relaciones sociales que deben existir entre los humanos. Estaremos dispuestos a sostener estas ideas más allá e incluso en contra de la evidencia fáctica y las tomaremos por verdad sin hacer cuestión.

Desde esta perspectiva, por ejemplo, el pensamiento científico, a quien nadie puede arrebatarse el cetro de verdad en el sentido más casto y excelso del término, no es sino un conjunto estructurado de creencias construidas socialmente a partir, más o menos, del siglo XIV hasta nuestros días. No puedo hacer ciencia si no creo que la realidad es ordenada. Es decir, se comporta conforme a cierta estructura o pauta organizadora que puede ser develada. Sin embargo,

“no nos es fácil aceptar que en gran medida el ‘tal orden’ y el ‘tal caos’ están únicamente en la mente del observador [...] de ahí que el límite entre orden y caos no es nada preciso, y de naturaleza altamente subjetiva” (Huneus, 2004, pág. 20)

Entonces, ¿eso quiere decir que no existe algo que pudiésemos llamar “conocimiento objetivo”? Exactamente. Todo conocimiento es válido solo dentro del modelo de mundo que fue concebido. Y ¿existe un modelo de mundo mejor que otro entonces? No, definitivamente no. La diferencia entre un modelo de mundo y otro no es la cantidad de verdad que posee o su eficacia funcional. La diferencia estriba en las posibilidades de acción que genera y la adecuación de tales posibilidades a los objetivos que los individuos que lo comparten estiman justos, buenos o necesarios.

En palabras de Francisco Huneus “no hay tal cosa como la inmaculada percepción. La percepción está prejuiciada por el que percibe. El trozo de tiza, o cualquier trozo de realidad, es diferente del ambiente en infinitas maneras. Es quien percibe el que selecciona los datos de ese trozo de realidad, y con ello constituye un “mapa” o una representación de esa realidad. Al igual que uno jamás ve la naranja entera (no pueden verse ambos lados a la vez), tampoco ve toda la realidad, siempre habrá manchas [...] entonces, resulta que todo lo que percibo del mundo no son más que representaciones o modelos del mundo, pero no son el mundo” (Huneus, 2004,

pág. 56). Tal como lo definió Alfred Korsybski en 1933, el “mapa” no es el territorio”⁶. Todos vivimos en un territorio al cual no podemos acceder directamente. El territorio solo nos es accesible a través de nuestro “mapa”. A través de nuestras creencias que ordenan nuestra percepción.

Desde nuestra perspectiva, el “mapa” o modelo de mundo está construido de creencias y de relaciones entre creencias. Dicho de otra forma, las creencias son los ladrillos a partir de los cuales se construye el edificio de nuestra interpretación de la realidad. Por tanto, las creencias nos orientan significativamente (dan sentido) en la realidad. Lo hacen a través de tres mecanismos. Primero, nos permiten seleccionar los aspectos significativos de la realidad o territorio. Específicamente, las creencias operan como un fino calibrador de lo observado permitiendo establecer diferencias o distinciones típicas (de tipo). Por ejemplo, cuando decimos “debemos integrar a personas con capacidades diferentes” estamos haciendo, al menos, dos operaciones. En primer lugar, distinguimos a ciertas personas de otras a partir de una selección de características. Luego, entre las múltiples posibilidades de acción distingo una: “la integración”. Por ello decimos que las creencias nos permiten hacer distinciones a través de una apreciación selectiva de la realidad y,

⁶ . Alfred Korzybski es reconocido como el fundador de la Semántica General, cuyos principios postuló en el libro Science and Sanity de 1933. En esencia su hipótesis es que los seres humanos están limitados neurológica y lingüísticamente para acceder a la realidad. A veces el lenguaje nos hace pensar que nuestras observaciones coinciden con la realidad del mundo. Sin embargo, se trata solo de un mapa, no del territorio.

de ese modo, operan como el andamiaje básico sobre el cual se sostiene nuestra interpretación de lo que es real. Tal como lo expresa Gregory Bateson, citado por Huneus, (Huneus, 2004, pág. 54), “Si el territorio fuera (absolutamente) uniforme, nada de él entraría en el “mapa”, salvo sus límites, que son precisamente los puntos donde deja de ser uniforme en comparación con la matriz mayor. Lo que se incorpora al “mapa”, de hecho, es la diferencia, sea ésta una diferencia de altura, una diferencia en vegetación, diferencia en la estructura de la población, diferencia en la superficie o cualquier otra diferencia. Las cosas que pasan al “mapa” son las diferencias” . Por ejemplo, en el caso de niños con discapacidad intelectual lo que distinguimos de ellos es su diferencia. Sin esa distinción fundamental, la mera idea de “integración” no tendría sentido alguno.

Segundo, nos indican la relación o la pauta de organización entre los elementos seleccionados. No podemos comprender algo si no podemos establecer una relación coherente entre sus elementos constitutivos. La única forma que los seres humanos tenemos de comprender es relacionar. Nuestro cerebro no puede comprender nada por separado. Comprender un fenómeno específico, significa establecer una relación de ese fenómeno con otro suceso pasado o futuro, y dicha relación solo puede establecerse en base a una creencia de cómo se estructura u ordena el mundo. Cada vez que nos preguntamos qué significa esto, debemos también preguntarnos en relación a qué y con qué propósito busco la comprensión.

Cuando me pregunto, por ejemplo, ¿Qué significa el resultado de este test de inteligencia? Debo decidir, en relación a qué estándar, a qué cultura, a qué concepto de inteligencia, a qué persona, etc. De otra forma no puedo responder la pregunta inicial. Luego, tengo que definir con qué objetivo debo responder dichas preguntas. Es decir, ¿para qué quiero saber el significado del mentado test de inteligencia. Finalmente, puedo preguntarme, ¿qué haré con ese resultado? Y lo que haga tendrá también que ver con lo que creo. Así, el resultado de un test de inteligencia puede significar muchas cosas. Desde nada, hasta el valor que tiene la persona evaluada, pasando por un presagio cierto del nivel de éxito escolar que el evaluado obtendrá en relación a un contexto escolar dado o solo una muestra de la habilidad que la persona exhibe para responder cierto tipo de pruebas estándares. En cualquier caso, la argamasa que une significativamente o que dan significado a los elementos del fenómeno es una creencia o un sistema de creencias.

Las creencias tienen también un tercer y fundamental rol: nos adentran en el futuro al proporcionar una interpretación psicológicamente satisfactoria de las cadenas causa – efecto que permiten prever las consecuencias futuras de un hecho presente. Por ejemplo, cuando un padre se opone a que su hijo o hija estudie una carrera artística es porque cree que dicha formación no le permitirá, por ejemplo, sostenerse económicamente de adulto de forma autónoma. De esta forma, las creencias nos permiten establecer predicciones psicológicamente satisfactorias

sobre el devenir, orientando razonablemente nuestra conducta presente. En este contexto, podemos entender la creencia como un juicio, en el sentido que Rafael Echeverría da al término. Según este autor “cuando emitimos un juicio estamos implicando que, sobre la base de acciones observadas en el pasado, se pueden esperar ciertas acciones en el futuro. Los juicios nos permiten anticipar lo que puede suceder más adelante. [...]. Por medio de los juicios, [...] podemos entrar al futuro con menos incertidumbre, con un sentido mayor de seguridad, sabiendo lo que podemos esperar y, por lo tanto, restringiendo el rango de las posibles acciones futuras. Los juicios nos sirven para diseñar nuestro futuro. Operan como una brújula que nos da un sentido de dirección respecto de qué nos cabe esperar en el futuro. Nos permiten anticipar las consecuencias de nuestras acciones o las de otras personas” (Echeverría, 2005, pág. 66)

Consecuentemente, entonces, nuestras creencias o nuestros juicios sobre las capacidades de un niño o niña nos indican lo que podemos esperar de él o ella en el futuro y nos proporcionan una guía de actuación para ordenar nuestras interacciones recurrentes con él o ella como docentes. Este fenómeno es el denominado efecto Pigmalión en la Escuela que trataremos más adelante (punto 2.4)

Por ahora, es preciso destacar que este no es solo un proceso individual sino sobre todo y primariamente social, y ocurre en el lenguaje. La capacidad humana de

producir y reproducir interpretaciones es social porque es humana y lo propiamente humano se constituye en el lenguaje, en un amplio sentido. Según Maturana (2011),

“el ser humano es constitutivamente social. No existe lo humano fuera de lo social. Lo genético no determina lo humano, solo funda lo humanizable. Para ser humano, hay que crecer humano entre humanos. Aunque esto parece obvio, se olvida al olvidar que se es humano solo de las maneras de ser humano de las sociedades a que se pertenece” (Maturana, 2011, pág. 33).

Ahora bien, *“el mecanismo fundamental de interacción en el operar de los sistemas sociales es el lenguaje”* (Maturana, 2011, pág. 30).

“El lenguaje saca a la biología humana del ámbito de la pura estructura material, e incluye en ella el ámbito de la estructura conceptual, al hacer posible un mundo de descripciones en el que el ser humano debe conservar su organización y adaptación. Así, el lenguaje da al ser humano su dimensión espiritual de reflexión, tanto de la autoconciencia como de la conciencia del otro (Maturana, 2011, págs. 34-35).

Por tanto, en el proceso de ser humanos en el sistema humano del cual somos parte, adquirimos y hacemos nuestras las descripciones del mundo que ese sistema produce en el interactuar recurrente de sus integrantes. Si no fuese así, no podríamos coordinar acciones de un modo sistemático. De ello resulta que lo “real”

o lo que entendemos por “real”, en el sistema social al cual pertenecemos, corresponde con una estructura o coordinación de consensos o acuerdos que resultan útiles y válidos para ese sistema social determinado. Una cuestión relevante, en este sentido, es que el término sistema social, entonces, es aplicable a cualquier colectivo que comparte descripciones y criterios de estructuración de lo “real”, y que basado en dichas descripciones y criterios, sus integrantes pueden hacer similares pronósticos sobre el devenir de un determinado evento en el contexto de un ámbito del saber y coordinar sus acciones de modo recurrente. Por ejemplo, los médicos son un sistema social como lo son los economistas, los profesores y, mucho más preciso aún, el colectivo de docentes de un establecimiento dado.

Por ello, la validez de nuestros juicios queda circunscrita al sistema social o la comunidad de consensos de la cual somos parte. Dicho de otro modo, es la comunidad de consensos o sistema social al cual pertenecemos el que define el sentido y validez de nuestros enunciados. Ahora bien, como todo sistema es estructuralmente conservador al reproducir las relaciones entre sus componentes, dicho sistema rechazará las ideas que cuestionen tales relaciones. Las tendrá por falsas, inútiles o simple basura, resistiendo incluso la evidencia fáctica de su utilidad. En términos específicos, si nuestras ideas sobre inteligencia, integración, rol docente o aprendizaje ponen el riesgo la integridad epistemológica y la relaciones

tenidas como buenas y verdaderas al interior de un sistema social de docentes o de un sistema de docentes específicos en un establecimiento educacional dado, tales ideas serán consideradas falsas, inservibles o simple basura indigna de análisis, resistiendo incluso evidencia empírica en sentido contrario. Esta dinámica conservadora del sistema solo puede ser interrumpida de dos formas (Maturana, 2011, pág. 31)

- a) Encuentro de sus integrantes fuera de la dinámica del sistema
- b) Reflexión en el lenguaje

Dicho de otro modo, mientras los integrantes de un sistema social no amplíen sus relaciones fuera del sistema y se limiten las instancias reflexivas, el sistema tenderá a la estabilidad y las ideas que no formen parte de su comunidad de consensos serán sistemáticamente negadas (agredidas, aisladas, resistidas)

En este mismo sentido, según Mihaly Csikszentmihalyi (2009) la validez de lo que podamos decir respecto de una realidad dada, está determinada por tres elementos. Primero, el saber acumulado en el campo asociado a la porción de realidad a la cual se refiere lo dicho. Por ejemplo, la medicina o la pedagogía. En nuestro lenguaje, el conjunto estructurado de distinciones sobre un terreno fenomenológico dado. Segundo, el ámbito o comunidad personas que certifican que otros tienen conocimiento suficiente del campo. Por ejemplo, los reconocidos en la comunidad

como expertos. Tercero, las habilidades y conocimientos específicos de cada persona. Ello significa que la validez de mis observaciones sobre un fenómeno determinado queda delimitada por su coherencia respecto de saberes acumulados sobre ese fenómeno y la opinión de quienes forman parte del ámbito al cual se refieren mis dichos. Por tanto, la validez de lo que pueda afirmar sobre la discapacidad intelectual e integración en el contexto de una escuela queda circunscrita y determinada por el saber pedagógico presente en los profesores de la comunidad escolar y la opinión de los docentes cuya opinión sea oída y respetada en dicha comunidad.

Sin embargo, un sistema de creencias (o “mapa”) no puede ser una construcción antojadiza de lo “real”. No es una simple alucinación o un mero escamoteo de lo existente. Eso se llama locura. El punto de intersección entre creencia y lo existente es la capacidad de acción que genera la creencia en función de un objetivo determinado. Luego la pregunta no es por la cantidad de verdad que es posible encontrar al interior de un sistema interpretativo que define lo real en un sistema social dado, sino por las posibilidades de acción que esa interpretación produce en función de los propios objetivos tenidos como válidos y necesarios dentro de ese sistema social: ¿qué me permite hacer este mapa (o interpretación) en relación a ese otro mapa (o interpretación)? Bajo el cielo estrellado el enamorado regala una estrella a su amada y bajo ese mismo cielo un astrónomo distingue magnitudes y

distancias. La diferencia entre ambas interpretaciones no puede estribar en la realidad a la cual se refieren y tampoco en la cantidad de verdad que contienen. Su diferencia está en las posibilidades de acción que de una u otra se deriva. Con las distinciones del enamorado puedo conquistar al amor de mi vida, con las distinciones del astrónomo puedo formular una hipótesis consistente sobre el origen del universo. A nadie, finalmente, le importa si el enamorado describe verazmente el cielo o no. Lo que importa es si su “mapa” posee la cantidad y tipo de distinciones necesarias para lograr sus objetivos de conquista amorosa.

En este contexto, entonces, conviene preguntarse por la utilidad o capacidad de acción que brinda el mapa de creencias de los docentes sobre inteligencia, aprendizaje, rol docente e integración en un sistema social dado. ¿Qué objetivos logran con esas distinciones en la comunidad de consensos o sistema social del cual forman parte?, ¿cuál es el beneficio de mantener una determinada forma de estructurar la realidad en ese ámbito determinado? Sostenemos que en la medida que tales creencias surgen de la interacción recurrente de sus integrantes y que sus integrantes son o existen, humanamente hablando, en tales interacciones, entonces la dinámica conservadora de un sistema social se justifica en la preservación de la integridad de sus integrantes. El cambio en las nociones fundantes del sistema se percibe entonces como una amenaza a la existencia de los integrantes del sistema, más específicamente de lo que son dentro del sistema. Su modo de ser profesor,

su modo de ser director, su modo de ser lo que se sea en dicho sistema, queda suspendido, enjuiciado. Por ello, una dinámica transformadora del sistema social y sus interpretaciones debe proponer objetivos que contengan una versión mejorada y/o deseada de los que somos o queremos ser. De otro modo, el cambio y las creencias en las cuales se sustenta, será resistido y la persona que personifica dicha transformación agredida.

2.3.2 Creencias y neurología

Diversas publicaciones en el ámbito de la psiconeurología coinciden en señalar la base neuro biológica de las creencias. Eso no es novedad, dado que somos seres biológicos. El hecho de que no exista algo como la inmaculada percepción, no es solo una cuestión cultural. Es un hecho biológico.

“El cerebro es un sistema creativo. Más que reflejar el entorno, como lo haría un artefacto mecánico, cada cerebro construye “mapas” de ese entorno usando sus propios parámetros y diseño interno, creando así un mundo único para la índole de cerebros diseñados de manera semejante” (Damasio, 2000, pág. 350)

En este contexto, si la mayor parte, o al menos una parte importante de nuestras creencias operan como “mapas” inconscientes de la realidad, ello debería significar,

al menos a modo de hipótesis, que las creencias se relacionan con zonas subcorticales o estructuras mesencefálicas específicas. Una de las estructuras subcorticales que podríamos asociar más directamente a las creencias es el tálamo, punto de encuentro de la mayoría de las conexiones nerviosas del cerebro y de éste con el resto del cuerpo. *“El tálamo procesa información sensorial del mundo exterior, identifica y clasifica todo tipo de datos en la categoría adecuada, y los transmite a los numerosos centros conscientes en la corteza cerebral”* (Dispenza, 2008, pág. 116). Una segunda estructura, relacionada hipotéticamente con la formación y desarrollo de creencias debiera ser el hipocampo. Los humanos aprendemos nuevas experiencias y formamos recuerdos gracias a esta zona del mesencéfalo. Esta parte del cerebro define la memoria a corto y largo plazo.

“El hipocampo almacena recuerdos a largo plazo que se relacionan principalmente con nuestras experiencias, sobre la base de las diversas clases de información que nos brindan los cinco sentidos [...] el tipo de codificación de recuerdos que se produce en el hipocampo se denomina aprendizaje asociativo o memoria asociativa” (Dispenza, 2008, pág. 120).

Por otra parte, en la medida que nuestras creencias se relacionan con nuestras respuestas emocionales, las creencias también deberían imbricarse neuralmente con la amígdala. Junto con activar respuestas precognitivas ante situaciones potencialmente peligrosas,

“recientes estudios también indican que la amígdala está relacionada con el almacenamiento de recuerdos emocionales y con la percepción de ciertas situaciones en base a recuerdos. La amígdala cataloga las situaciones de vida o muerte como emocionalmente atemorizantes, que modo que los recuerdos y circunstancias amenazantes puedan ayudarnos a evitar situaciones similares. En los seres humanos, las experiencias emocionales altamente cargadas que involucran enojo, miedo tristeza y hasta dicha, son codificadas por la amígdala como recuerdos a largo plazo” (Dispenza, 2008, pág. 123).

Por tanto, sin duda, la amígdala tiene al menos una participación relevante en nuestras creencias identitarias asociadas a nuestra particular interpretación biográfica.

Las hipótesis neuro – lógicas⁷ anteriores tienen utilidad para explicar algunos fenómenos psicobiológicos asociados a las creencias. Primero, nuestras creencias se asocian a reacciones fisiológicas que las vinculan con las emociones. Por ejemplo, cuando sentimos que una creencia profunda es cuestionada de una forma que, podríamos considerar poco respetuosa, se desata en nosotros una reacción fisiológica particular. Nuestro corazón se acelera, perdemos la capacidad de hablar

⁷ . Son “neuro” en el sentido de hacer referencia a la neurología y lógicas porque se sustentan hipotéticamente en las especializaciones funcionales de las distintas partes del cerebro.

claramente al producirse un bloqueo de nuestras cortezas del habla, sentimos deseos de atacar y tiritamos producto de un desplazamiento de la sangre hacia las extremidades como preparándonos para atacar o huir. Segundo, nuestras creencias se asocian a nuestra memoria de largo plazo estructurando la descripción de nuestra identidad y nuestra continuidad biográfica. Por ejemplo, cuando describimos quiénes somos, lo que hacemos, de dónde venimos, no estamos haciendo una descripción precisa de hechos objetivos. Estamos describiendo nuestra interpretación de quienes somos. Tercero, algunas creencias resultan relativamente inmunes a la argumentación verbal, como por ejemplo, la creencia en Dios. Ello solo puede significar que se asocian con zonas cerebrales donde no existe lenguaje. Cuarto, las creencias se asocian con redes neurales que no están vinculadas al juicio de realidad. Por tanto, aquello que creemos se puede sostener incluso más allá de la evidencia fáctica de su falsedad. Si la persona cree que ese amuleto le protege de un mal, no habrá forma de mostrarle que no hay en el objeto ninguna propiedad protectora. Del mismo modo, cuando una persona cree que lo mejor para un niño o niña con discapacidad intelectual es una educación segregada resulta difícil mostrar lo contrario.

Dilts sostiene que

“neurológicamente, las creencias están asociadas con el sistema límbico y el hipotálamo [...] Debido a que son producidas por las estructuras profundas

del cerebro, las creencias provocan cambios en las funciones fisiológicas fundamentales del cuerpo, siendo responsables de muchas de nuestras respuestas inconscientes. De hecho, uno de los medios por los cuales sabemos que creemos realmente en algo es porque activa en nosotros reacciones fisiológicas [...] esa es la razón por la que el polígrafo puede detectar que una persona 'miente'. Las personas tienen reacciones distintas cuando creen en lo que dicen que cuando 'simplemente' pronuncian palabras como una forma de comportamiento (como el actor que recita su papel), mienten o son incongruentes" (Dilts R. , 2003, págs. 130 -131)

No pretendemos agotar con estas hipótesis el asunto de la relación entre creencias y neurología. Solo queremos mencionar o evidenciar el necesario correlato biológico de cualquier creación humana y, en particular de las creencias con zonas y/o dinámicas cerebrales específicas que podrían dar luces de cómo las creencias influyen en la conducta.

2.3.3 Creencias, valores, criterios y objetivos

Según el diccionario de la lengua (Real Academia Española, 2001) valor tendría, a nuestros efectos, cuatro principales acepciones. Primero, como estándar para estimar utilidad o aptitud de las cosas. Segundo, como pauta de acción preferible.

Tercero, como coraje para abordar algún cometido que suponga riesgo. Cuarto, recompensa o rédito obtenido por una acción. Aceptando, al menos inicialmente, estas acepciones el valor sería desde nuestra perspectiva un tipo especial de creencia que orienta la acción dándole una jerarquía diferente a cursos de acción alternativos. El valor sería una especie de criterio fundamental en función del cual cada persona establece lo apropiado de su interpretación y adopta un curso de actuación que le genera coherencia y bienestar emocional.

Los valores, desde esta perspectiva, serían un tipo específico de creencia, que operan como convicciones profundas cuya función es orientar la acción, implicando el despliegue de un repertorio emocional concomitante (García & Dolan, 2003). De este modo, “los valores constituyen en la vida del ser humano una fuente primaria de motivación. Cuando nuestros valores se ven satisfechos y correspondidos, sentimos satisfacción, armonía o sintonía. Cuando sucede lo contrario, solemos sentirnos insatisfechos, incongruentes o violentados” (Dilts R. , 2003, pág. 100) Por tanto, si queremos comprender las creencias de los docentes de un establecimiento, debemos hacer una inferencia lúcida de los valores a partir de los cuales tales docentes se integran psicológicamente. En simple, todo sistema de creencias se sostiene coherentemente sobre un sistema de valores. Por ejemplo, creo que es mejor o preferible educar a niños y niñas con discapacidad intelectual en la escuela tradicional porque creo que toda persona debe tener los mismos derechos u

oportunidades de autorrealización, sin importar su condición. Por tanto, defenderé como un valor o algo valioso la igualdad de oportunidades. Entonces, es el valor sobre la igualdad de oportunidades el que sostiene mis creencias sobre la integración escolar. En ese sentido, el valor de la igualdad de oportunidades y trato igualitario (si podemos darle ese nombre) conecta mi “mapa” con la realidad sea para mantenerla o cambiarla.

Los criterios, por su parte, constituyen otro tipo específico de creencia que opera como estándar para calificar los hechos observados. Responden a la pregunta de ¿en qué me debo fijar? O bien ¿qué hechos deben suceder para que pueda calificar la situación de un modo u otro? Dicho de otra forma, ¿cuáles son los estándares de observación que deben aparecer para calificar y distinguir un fenómeno de otro? Si los valores son aquellas convicciones que orientan la conducta hacia lo deseable, los criterios se refieren a los estándares y pruebas que aplicaremos para tomar decisiones y formular juicios (Dilts R. , 2003). En el contexto de nuestra investigación, debemos preguntarnos por los criterios que aplican los profesores para circunscribir y distinguir inteligencia, aprendizaje, rol docente, integración. Por ejemplo, ¿cómo sabes que un niño o niña es inteligente?, ¿en qué te fijas para saber si aprendió?, etc.

Si bien los criterios y valores constituyen siempre una ecuación personal, podemos detectar criterios y valores más o menos compartidos en los miembros de un

sistema social. Por ello, parte fundamental en el conocimiento de las creencias de un sistema social consiste en establecer sus valores y criterios compartidos por sus integrantes.

Los objetivos, por otra parte, señalan el cambio que deseamos lograr en una determinada realidad bajo la inspiración de nuestros criterios y valores. Los objetivos expresan el lugar hacia el cual nos queremos desplazar y suponen la inversión de una cierta cantidad de recursos tales como energía, tiempo, etc.

“Siempre nos movemos hacia algo. Nos movemos de un estado presente a un estado deseado. [...] lo que una persona quiere es lo que la distingue de la otra”

(O'Connors & Lagues, 2005, pág. 51) En el caso de nuestro estudio, nos debemos preguntar por los objetivos o propósitos que los docentes cautelan, de forma consciente o inconsciente, al decir lo que dicen (o al creer lo que creen).

2.3.4 Creencias y lenguaje

En la medida que, como hemos dicho, lo humano se constituye y existe en el lenguaje, las creencias se expresan (aunque no únicamente) a través de las palabras, aunque no necesariamente de forma consciente.

“Todos los logros de la raza humana, tanto positivos como negativos suponen el uso del lenguaje de dos formas. En primer lugar, lo usamos para

representar al mundo, actividad que denominamos razonar, pensar, fantasear, ensayar. Al emplear el lenguaje como sistema representacional, estamos creando un modelo [un “mapa”] de nuestra experiencia [...]. En segundo lugar, utilizamos el lenguaje para comunicarnos unos a otros nuestra representación del mundo” (Bandler & Grinder, 1999, pág. 44)

Sin embargo, al comunicarnos nuestra representación del mundo, que es una expresión específica o particular de la comunidad de consensos o sistema social de la cual formamos parte, ocurre un tercer proceso: transformamos la realidad. A ello llamamos función generativa del lenguaje. Así, desde nuestra perspectiva, la expresión lingüística de creencias transforma la realidad.

“Debido a que el lenguaje no es pasivo; debido a que el lenguaje es acción, éste genera permanentemente nuevas realidades. Nosotros, los seres humanos, vivimos en mundos lingüísticos y nuestra realidad es una realidad lingüística. Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con la capacidad que nos proporciona el lenguaje para coordinar acciones con otros” (Echeverría, 2005, págs. 59-60).

Por ello,

“decimos que cuando hablamos actuamos, y cuando actuamos cambiamos la realidad, generamos una nueva. Aun cuando describimos lo que observamos, pues obviamente lo hacemos, estamos también actuando, estamos «haciendo» una descripción y esta descripción no es neutral. Juega un papel en nuestro horizonte de acciones posibles. A esto le llamamos la capacidad generativa del lenguaje —ya que sostenemos que el lenguaje genera realidad” (Echeverría, 2005, pág. 84)

Las creencias o nuestra representación del mundo, se expresa en el lenguaje a través de tres operaciones: la selección de palabras, las estructuras lingüísticas que usamos y las asociaciones que establecemos entre diferentes enunciados.

La operación de seleccionar palabras es un acto lingüístico que Echeverría denomina “acto locucionario”, siguiendo a John Langshaw Austin⁸. En efecto,

“en un primer nivel, está el acto de articular las palabras que decimos. Esta es la acción de decir lo que decimos. Austin los llamó «actos locucionarios». Decir, por ejemplo, ‘Estaré ocupado mañana’, constituye una acción diferente de decir ‘No tengo ganas’. Estos no son sólo diferentes sonidos, ni son sólo

⁸ . Filósofo británico (1911 – 1960). Uno de los principales teóricos de la filosofía del lenguaje. En su teoría sobre los “actos del habla” sostiene que el lenguaje no solo describe la realidad. Los actos del habla son acciones que modifican la realidad.

diferentes palabras, sino también son acciones diferentes. Como tales, generan un escuchar diferente y consecuencias diferentes en nuestra coordinación de acciones con otros” (Echeverría, 2005, pág. 85).

Podemos decir, “niño mingo” o podemos decir, “niño con síndrome de down”. Ambas expresiones remiten al síndrome genético asociado a la trisomía del cromosoma 21. Sin embargo, expresan modelos de mundo diferentes con consecuencias sociales diversas.

Con el propósito de identificar y comprender las estructuras lingüísticas que usamos para expresar nuestra representación del mundo es preciso comprender, primero, los procesos universales de transformación del lenguaje humano, que explica la lingüística transformacional de Noam Chomsky. Según este autor y de un modo muy general, dado que la teoría de Chomsky ha sufrido sucesivas evoluciones en el tiempo, la facultad del lenguaje es innata, está preinscripta en nuestro potencial genético. El lenguaje no se aprende sino en sus detalles, ya que sus principios esenciales están incluidos en nuestro equipamiento biológico de base (Routier C. , De cómo un lingüista transformó la psicología, 2010). De este modo, existiría un lenguaje mental o competencia lingüística. Así todo locutor competente posee un sistema de codificación y decodificación que nos permite establecer intuitivamente la “aceptabilidad” de un enunciado en nuestra lengua. Por tanto, aprender una lengua consiste básicamente en la adaptación de este equipamiento genético al

entorno familiar y cultural. Así, al hablar lo que hacemos es transformar una idea codificada en el lenguaje mental a un enunciado que tenga sentido en la lengua que hablamos.

A partir de esta idea básica, Bandler y Grinder (Bandler & Grinder, 1999), sostienen que los procesos de transformación básicos del lenguaje humano son tres: la generalización, la distorsión y la eliminación. Cada uno de estos procesos da origen a estructuras lingüísticas precisas cuya identificación y decodificación permitiría la recomposición del modelo de mundo del sujeto, es decir, su estructura de creencias.

“La eliminación es un proceso que suprime porciones de la experiencia original (el mundo) o de la representación lingüística plena (estructura profunda)” (Bandler & Grinder, 1999, pág. 85). El primer tipo de eliminación sería la omisión simple (parte del discurso es omitido) como en la expresión “no son capaces” donde no se indica quienes no son capaces y tampoco de qué o en qué contexto. Un segundo tipo de eliminación consiste en la omisión del estándar o criterio de comparación en función del cual se emite un juicio, como en la expresión “esto es mucho mejor”, no sabemos mejor que qué. El tercer tipo de eliminación se asocia normalmente al uso de adverbios de modo y se refiere a la omisión de la persona que emite el juicio y el fundamento del juicio, como en la expresión “obviamente estos niños deben ser tratados por un especialista” se omite que el para quién es obvio y las razones o fundamentos por los cuales resulta obvio. El cuarto tipo de eliminación es aquella

que lo autores denominan uso de “operadores modales” y pueden ser de tres tipos. El primer tipo de operador modal refiere a expresiones que indican necesidad, obligación o deber que suponen la aplicación de reglas generales internalizadas por el sujeto conforme a las cuales se derivan ciertas consecuencias que se omiten en el habla. En este caso se puede omitir la regla y las consecuencias asociadas a su incumplimiento. Por ejemplo, en la expresión “tengo que dedicarle mucho más tiempo a estos niños”, no se indica o se omite la consecuencia de no dedicarle tiempo a estos niños y la norma que indica el deber de dedicarle más tiempo. Un segundo tipo de operador modal es el de (im) posibilidad. Es decir, una regla conforme a la cual se indica que algo es imposible, no se puede o existe incapacidad de hacerlo sin indicar la razón de la imposibilidad o incapacidad. Por ejemplo, en la expresión “es imposible trabajar con estos niños en la sala de clases” no se precisa el impedimento, ni el sujeto, es decir, ¿para quién es imposible?

Las generalizaciones, por su parte, son estructuras lingüísticas en las cuales no se especifica el índice referencial (todos, nadie, siempre, nunca) o bien, se utilizan verbos o sustantivos de significado ambiguo (ellos, los niños, las personas, frustrar, educar, etc.). Por ejemplo, “los niños con problemas”, “todos estos niños son...”, “es un gran esfuerzo educar a estos niños... es fácil frustrarse”. Las expresiones son de una generalidad tal que no es posible descifrar su significado específico. No

sabemos qué niños, con qué problemas, para quién es un esfuerzo, de qué tipo, frustrarse en qué sentido, etc.

Finalmente, las distorsiones que Bandler y Grinder distinguen son cuatro: nominalización, presuposición, equivalencia compleja y relaciones de causa - efecto. Las dos últimas, sin embargo, preferimos tratarlas por separado como tipos especiales de conexión entre ideas. Específicamente, la nominalización consiste en transformar un proceso o acción en una cosa u objeto abstracto. Por ejemplo, la acción de “educar” se transforma en “educación”, la acción de “atender” se transforma en “atención”. Al ocurrir esta transformación, el sujeto y la acción que realiza, desaparecen y aparece un fenómeno abstracto que solo se puede describir o calificar. La expresión “estos niños no reciben la mejor educación”, es un juicio o evaluación que no permite responder dos preguntas fundamentales: ¿quién los educa de forma inadecuada? Y ¿cómo deberíamos educarlos? Por su parte, la presuposición es un supuesto implícito en el enunciado que debe ser aceptado para que lo dicho tenga sentido. Por ejemplo, en la expresión, “yo definitivamente no quiero amargarme como hacen otros profesores”, debo aceptar como verdadero que otros profesores se amargan.

A los procesos de transformación lingüística descritos por Bandler y Grinder, hemos agregado otro relacionado con la forma particular en que relacionamos los enunciados. Si bien, Bandler y Grinder consideran estas estructuras de mal

formación semántica, como un tipo especial de distorsión, preferimos tratarlas en una categoría aparte. Primero, porque pueden remitir a distorsiones, pero también a generalizaciones y eliminaciones del habla. Segundo, porque nos parece que revelan más directa y propiamente la interpretación del mundo del hablante. De hecho, *“las creencias son básicamente declaraciones sobre relaciones entre diversos elementos de nuestra experiencia”* (Dilts R. , 2003, pág. 159). Tales declaraciones suelen aparecer en la forma de equivalencias complejas y relaciones de causa - efecto. Como hemos indicado, las equivalencias complejas son enunciados lingüísticos en los cuales se hacen equivalentes dos o más aspectos de la experiencia, sin existir lógica, fundamento o prueba que sustente dicha simetría o paridad. Es el tipo de patrón que se utiliza normalmente para definir valores. Por ejemplo, “educar bien es dar amor”, “se le nota en la cara” (se hace equivalente un rasgo físico con una característica psicológica o biológica). Las relaciones de causa – efecto se caracterizan por el uso de palabras como produce, causa, obliga, hace que, conduce a, resulta en, etc. Tales palabras vinculan causalmente dos elementos de la experiencia. Por ejemplo, “estos niños retrasan el avance del resto”.

Estas tres operaciones (uso de palabras, uso de estructuras y relaciones entre ideas) a través de las cuales representamos y transmitimos nuestro modelo de mundo ocurren con independencia de la voluntad y conciencia del individuo. De hecho,

“por lo general no estamos conscientes del proceso de selección de palabras que utilizamos para representar nuestra experiencia. Casi nunca estamos conscientes de los modos como ordenamos y estructuramos las palabras que escogemos. El lenguaje llena nuestro mundo de tal manera que nos movemos en él como un pez en el agua. A pesar de que tenemos poca o ninguna conciencia del modo como formamos nuestra comunicación, [...] el proceso de utilizar el lenguaje es altamente estructurado” (Bandler & Grinder, 1999, pág. 44)

Sin embargo, la identificación de las creencias supone un paso adicional: lograr que las personas expliciten las referencias o modelos de mundo a partir de los cuales se han derivado esas palabras, estructuras y relaciones. Es decir, recuperar la parte no dicha del discurso a través de preguntas directas o bien el análisis del contenido del discurso. A ese conjunto estructurado de preguntas que desafían o indagan los modelos de mundo, Bandler y Grinder denominan “metamodelo” (Bandler & Grinder, 1999). Es decir, un modelo del modelo. Un modelo de indagación que permite conocer el modelo de mundo del otro. A continuación presentamos un resumen del “metamodelo” desarrollado por Bandler y Grinder⁹

⁹ . El resumen presentado aquí fue desarrollado por Marcelo Monsalves como material de apoyo en la Cátedra de Negociación para el Post Grado de Gestión de Proyectos Informáticos. Departamento de Ciencias de la Computación. Universidad de Chile. No está publicado.

Patrón de Eliminación

Tipo	Pregunta para recuperar el modelo de mundo	Objetivo de la búsqueda
Omisión Simple ____ no pueden____	¿Quién específicamente?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con qué específicamente?	Especificar la(s) palabra(s) omitida(s) para comprender el relato
Uso de Adverbios de modo <u>Obviamente</u> no se puede trabajar así	¿Para quién es obvio?	Recuperar el autor de la opinión o juicio
Operador Modal de Preferencia <u>Me carga</u> hacer informes	¿Qué es lo que específicamente te carga de hacer informes? ¿Qué pasaría si te llegara a gustar?	Identificar el criterio, el beneficio o la consecuencia de la preferencia o su opuesto. Verificar el sustento lógico
Operador Modal de Necesidad <u>Tengo que</u> hacerme cargo de estas personas	¿Qué pasaría si no te hicieras cargo?	Identificar la consecuencia de no respetar la regla o límite impuesto

Patrón de Eliminación

Tipo	Pregunta para recuperar el modelo de mundo	Objetivo de la búsqueda
Operador Modal de (im) posibilidad <u>No puedo</u> dedicarme a ellos	¿Qué te lo impide? ¿Qué consecuencias negativas te traería el lograrlo?	Identificar el impedimento o la razón del límite. Asimismo, identificar la consecuencia negativa de sobrepasar el límite.
Omisión Comparativa <u>Es mejor</u> quedarse callado	¿Mejor que qué? ¿Es mejor para quién?	Identificar el criterio o referencia de comparación
Juicio <u>No es suficiente</u> hacer solo la pega	¿No es suficiente para quién? ¿De acuerdo con quién?	Identificar el performativo, el criterio y el contexto del juicio.

Patrón de Generalización

Tipo	Pregunta para recuperar el modelo de mundo	Objetivo de la búsqueda
Generalización simple <u>Siempre</u> ha sido así	¿Siempre? ¿Ha habido alguna vez en que no haya sido así? ¿Siempre, siempre, en todo momento?	Identificar contraejemplos que disuelvan la generalización o recontextualizar la afirmación
Sustantivo no especificado <u>Las niños</u> tienen <u>problemas</u>	¿Quiénes específicamente tienen problemas?, ¿qué problemas tienen?, ¿Qué consecuencias tienen esos problemas?	Especificar la(s) palabra(s) ambiguas para comprender el relato
Verbo no especificado Quiero <u>trabajar</u> con ellos	¿Cómo específicamente quieres trabajar mejor?	Definir la acción o proceso que el verbo no revela

Patrón de distorsión

Tipo	Pregunta para recuperar el modelo de mundo	Objetivo de la búsqueda
Nominalización Tengo una profunda <u>frustración</u>	¿Qué específicamente te ha frustrado? ¿Cómo te frustraste?	Convertir la nominalización en acción o proceso en movimiento. Luego indagar sobre la forma en que ocurre dicho proceso. También especificar los sustantivos no especificados u omitidos
Lectura Mental El <u>no escucha</u>	¿Cómo sabes que no escucha?	Identificar la validez de la fuente y la información que funda la conclusión
Presuposición lingüística No quiero que mi hijo salga flojo como mi marido	¿En qué sentido tu marido es flojo? ¿Cómo hará tu hijo para llegar a copiar esas conductas de tu marido?	Hacer evidente la presuposición y cuestionarla mediante la contrastación con la experiencia en que se funda su creencia

Vinculaciones dudosas entre aspectos de la experiencia

Tipo	Pregunta para recuperar el modelo de mundo	Objetivo de la búsqueda
Equivalencia Compleja <u>Se van justo a la hora... no están comprometidos con la pega</u>	¿Todos los que se van después de la hora están comprometidos con la pega? ¿Cómo irse a la hora significa no estar comprometido?	Desvincular la equivalencia a través de contraejemplos o cuestionando la generalización especificando el proceso
Causa – efecto Su actitud <u>me pone nervioso</u>	¿Cómo específicamente su actitud te pone nervioso? ¿Hubo alguna vez en que no te pusieras nervioso con su actitud?	Identificar como la causa expresada genera el efecto. Desvincular la relación a través de contra ejemplos y/o especificando el proceso.

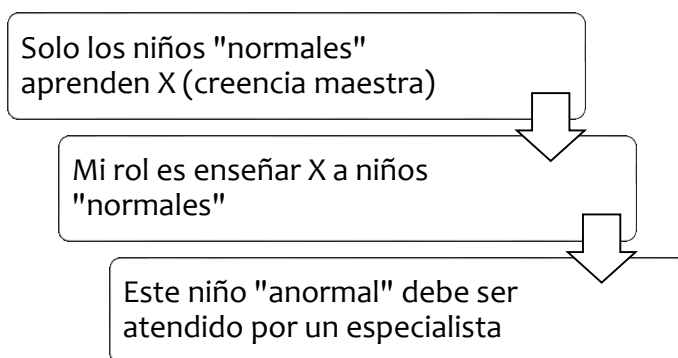
2.3.5 Organización de las creencias

A estas alturas es preciso indicar que las creencias no son elementos aislados. Se estructuran como sistemas interpretativos. Dicho sistema es lo que hemos venido llamando “modelo de mundo”.

Por tanto, debemos suponer que las creencias tienen relaciones de jerarquía, complementariedad e influencia recíproca. Dicho de otro modo, cada creencia supone un nivel específico de estructuración de la información que influye de formas diversas en otros niveles.

Por ejemplo, la afirmación “estos niños deben ser atendidos por especialistas porque no aprenden como el resto” hecha por un profesor en el contexto de una escuela, solo puede hacerse si establezco una precisa relación entre qué es aprender, quiénes pueden aprender, cómo aprenden los que pueden aprender, cómo no aprenden los que no pueden aprender, cuál es rol del profesor y cuáles son mis capacidades

La pregunta relevante es ¿cuál es la creencia o nivel de estructuración de la información que si se modifica resulta imposible sostener el resto de las creencias implicadas en la afirmación? Dicho de otro, ¿cuál es la creencia maestra sobre la cual se sostiene el resto? En el ejemplo anterior, resulta evidente, que la creencia sobre aprendizaje estructura y posibilita las otras creencias implicadas en la afirmación sobre su rol. Incluso, dicha creencia eventualmente se sostendría en otra sobre inteligencia. Luego, a la creencia que ordena y posibilita otras creencias, les llamaremos “creencias maestras”



2.3.6 Creencias y niveles neurológicos

A partir de los argumentos anteriores, podemos delinear la teoría de los niveles neurológicos que Robert Dilts formulara en 1988, a partir del concepto de niveles de aprendizaje tomado de Robert Bateson.

Bateson distingue cuatro tipos de aprendizaje como niveles sucesivamente inclusivos de estructuración de la información. Es decir, el nivel de aprendizaje superior comprende y estructura los inferiores. Dicho de otro modo, se encuentra en un nivel lógico superior. Bateson toma esta idea de la Teoría de los Tipos Lógicos de Bertrand Russell que afirma que

“ninguna clase, en un discurso formal lógico o matemático, puede ser miembro de sí misma; que una clase de clases no puede ser una de las clases que son sus miembros; que un nombre no es la cosa nombrada; que ‘John Bateson’ es la clase de la cual ese niño es el único, miembro, y así sucesivamente” (Bateson, 1998, pág. 197).

Los cuatro tipos de aprendizaje que propone Bateson son:

“El Aprendizaje cero se caracteriza por la especificidad de la respuesta, la cual, acertada o equivocada, no está sujeta a corrección

El Aprendizaje I es un cambio en la especificidad de la respuesta mediante la corrección de los errores de elección dentro de un conjunto de alternativas.

El Aprendizaje II es el cambio en el proceso de Aprendizaje I, por ejemplo, un cambio correctivo en el conjunto de alternativas entre las cuales se hace la elección, o es un cambio en la manera como se puntúa la secuencia de experiencias.

El Aprendizaje III es un cambio en el proceso de Aprendizaje II, por ejemplo, un cambio correctivo en el sistema de conjuntos de alternativas entre las que se hace la elección [...].

El Aprendizaje IV sería un cambio en el Aprendizaje III, pero probablemente no se presenta en ningún organismo viviente adulto que exista sobre nuestra tierra. Sin embargo, el proceso evolutivo ha creado organismos cuya ontogenia los lleva al Nivel III. La combinación de la filogénesis con la ontogénesis, de hecho, alcanza el Nivel IV” (Bateson, 1998, pág. 206)

Siguiendo esta idea Dilts sostiene que existiría una precedencia lógica y neurológica entre identidad, creencias, competencias, conductas y contexto, como niveles diferentes y sucesivamente inclusivos de estructuración de la información. Precedencia lógica porque *“cada nivel funciona integrando el nivel inmediato inferior*

y operando sobre él” (Dilts R. , 2004, pág. 298) Neurológica porque la capacidad neurológica implicada en cada nivel es diferente.

“El nivel de neurología movilizado cuando un sujeto se enfrenta a un reto relacionado con el nivel de misión o identidad, por ejemplo, es mucho más profundo que el nivel de neurología requerido para mover una mano. Para experimentar el entorno, el sujeto puede ajustar pasivamente sus órganos sensoriales. Para actuar en determinado entorno, la persona tiene que movilizar una parte mucho mayor de su sistema nervioso. Para coordinar acciones que forman parte de una secuencia compleja, como por ejemplo, bailar o conducir un automóvil, el sujeto deberá utilizar una parte aún mayor de su sistema nervioso. Construir y manifestar creencias y valores acerca de habilidades, de comportamientos y del entorno, requerirá la puesta en acción de una neurología aún más profunda” (Dilts R. , 2004, pág. 301)

De este modo, Dilts (Dilts R. , 2004) distingue los siguientes niveles neurológicos:

- Entorno. Se trata de la información que proviene directamente de nuestros sentidos. La persona ajusta inconscientemente sus pupilas al nivel de la luz o sutiles cambios en la piel para mantener la temperatura. A este nivel se ubican las reacciones puramente reflejas. Implica el sistema nervioso periférico

- ❑ Conducta. Se trata acciones e interacciones con el entorno físico y social. Movilizamos nuestro sistema motor. Implica al sistema motor (piramidal y cerebelo)
- ❑ Capacidades. Se trata de estrategias o “mapas” mentales para guiar conductas específicas. Podemos seleccionar, alterar y adaptar una clase de conducta a un entorno más amplio de situaciones externas. Implica el dominio de una clase de conducta o comportamiento. Se asocia a sistemas corticales
- ❑ Creencias. Se relacionan con nuestros juicios y evaluaciones fundamentales sobre nosotros mismos, los demás y el mundo. Determinan el modo de atribuir significado a los acontecimientos. Implican sistemas corticales y subcorticales.
- ❑ Identidad. Es un sistema de creencias que se relaciona con el sentido de quiénes somos. Es una creencia que organiza otras creencias, nuestras capacidades y nuestras conductas. Se asocia a sistemas inmunitarios y endocrinos.
- ❑ Espiritual o supra identidad. Se relaciona con el sentido de ser parte de algo que va más allá de nosotros mismos.

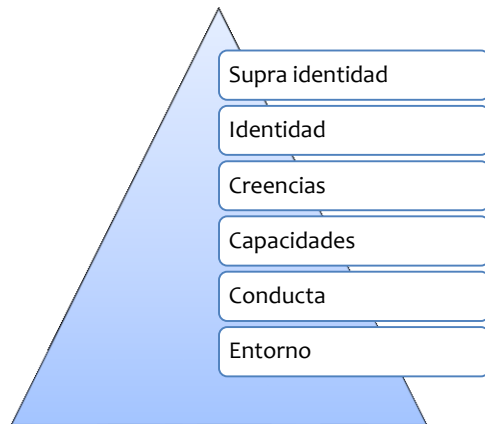
En términos simples las personas percibimos el entorno en el cual actuamos. Podemos actuar según nuestras competencias o capacidades. Dichas competencias y nuestra forma de actuación estará influido u organizado por las creencias que desarrollemos. Luego, lo que hagamos o no, tiene que ver con nuestro sentido de identidad. Es decir, un nivel de información y neurología es

organizado en el nivel inmediatamente superior. De este modo, se completa el círculo argumentativo de cómo influyen las creencias sobre la conducta.

Sin embargo, como podemos apreciar en la argumentación de Dilts, la relación entre conducta y creencia no es directa. No basta con creer, es necesario tener capacidad de hacer. Ello es totalmente cierto en cualquier actividad. Desde una actividad muy cotidiana como hablar o una muy entrenada como tocar un instrumento. En ambos casos, la persona debe “ser capaz de hacer”. Sin embargo, lo que dice Dilts, adicionalmente, es que esa capacidad no se podrá desarrollar si no existe una creencia o un conjunto de creencias que posibilite su desarrollo. En este sentido, las creencias influyen sobre la conducta porque posibilitan o dificultan el desarrollo de las habilidades necesarias para su ejecución.

Sobre el nivel espiritual o supraidentitario es difícil pronunciarse. En particular respecto de su relación con la conducta. Se trata de un nivel sobre el cual existen dudas y, al parecer se relaciona con ciertas zonas bien específicas de la corteza cerebral. Incluso Howard Gardner (Gardner, 2010) hace una extensa discusión sobre este nivel para incluirlo o no en su listado de inteligencias. Al final, termina poco convencido y por ello afirma que existirían ocho inteligencias y media, donde esa mitad corresponde al nivel espiritual.

Esquema de los Niveles Neurológicos de Robert Dilts



2.3.7 Creencias y actuación

A través de la argumentación anterior, podemos establecer una relación entre creencias y conducta. Es decir, las creencias son estructuras semánticas o de organización de la información que operan en un nivel lógico y neurológico superior a la conducta. Las creencias orientan la conducta e incluso prefiguran la conducta porque:

- ❑ Nos proporcionan una interpretación selectiva de la realidad. Nos hacen escoger los elementos de la realidad para establecer distinciones significativas. Permiten establecer distinciones o diferencias en el territorio.

- ❑ Nos revelan la pauta de organización de las cosas distinguidas
- ❑ Nos abren o cierran posibilidades de acción
- ❑ Nos facilitan la construcción de inferencias sobre el destino o devenir evidente de un asunto. Es decir, se asocian a las expectativas de resultado de nuestra conducta.
- ❑ Nos señalan la forma de comportamiento que resulta adecuada a través de los valores
- ❑ Nos indican las pruebas que debemos aceptar para verificar si la actuación o conclusión ha sido la adecuada. Es decir, nos proporcionan criterios para verificar el resultado de nuestra acción
- ❑ Movilizan respuestas fisiológicas inconscientes
- ❑ Posibilitan o dificultan el desarrollo de las competencias necesarias para ejecutar la conducta

2.3.8 ¿Se pueden cambiar las creencias?

Si las creencias tienen tal gravitación sobre nuestra conducta, la pregunta sobre el cambio de creencias es fundamental.

La respuesta es que sí se pueden modificar. La experiencia lo confirma. Podemos hacer una prueba fácil. Si dibujamos una línea de tiempo que represente nuestra vida y una serie de temas fundamentales hacia abajo (amor, pareja, dinero, hogar, trabajo, vida, muerte, etc.), podremos identificar muy distintas creencias sobre dichos temas a lo largo de nuestra vida (O'Connors & Lagues, 2005). Lo que solíamos creer sobre el amor a los quince años, es probablemente muy diferente a lo que creemos hoy.

Sin embargo, si las creencias son relativamente inmunes a la argumentación verbal e incluso a la contrastación empírica. Entonces, ¿cómo cambian?

Lo que sabemos es que tienen un ciclo natural de cambio (Dilts R. , 2003), compuesto por cuatro fases. Primero, “quiero creer”. Se relaciona con las expectativas, el sentido o beneficio del cambio. La nueva creencia se torna más coherente con mi estado actual y resulta más útil o beneficiosa que la actual. Segundo, “dispuesto a dudar”. La creencia actual me resulta insuficiente, inadecuada, poco útil para orientar satisfactoriamente mi conducta. Tercero, “abierto a creer”. Se trata de dar la posibilidad a la nueva creencia. Un tal vez sea posible, podría ser, cómo sería mi vida si aceptara que ello es posible, etc. Cuarto, “creo ya”. La creencia no es solo más útil y beneficiosa, sino que encaja con otras creencias que el sujeto ya ha desarrollado. Al integrar esta nueva creencia, la persona se siente más coherente.

Lo anterior implica que las creencias solo pueden modificarse si:

- ❑ La persona aprecia beneficios psicológicos en el cambio
- ❑ Logra una interpretación del mundo que le resulta más coherente con otras creencias que ya sostiene
- ❑ La persona experimenta resultados específicos y repetidos al actuar inspirada en una nueva creencia
- ❑ Tiene la capacidad de actuar conforme a la nueva creencia
- ❑ Obtiene una integración identitaria que satisface de un modo más coherente sus valores y criterios

2.4 Creencias, inteligencia y el efecto Pigmalión en la escuela

Pigmalión fue un escultor griego, que según la leyenda, se enamoró de su escultura Galatea. La diosa Afrodita al ver el amor que este escultor profesaba por su obra, hizo que la escultura cobrara vida. Por ello se denomina “efecto Pigmalión” cuando algo se torna real si se desea y cree profundamente. Este efecto ha sido estudiado desde hace mucho en diversos ámbitos del saber como la sociología, la psicología, la educación e incluso la medicina. En medicina se conoce como el “efecto placebo”, cuando un medicamento que no contiene ningún principio activo o bien un procedimiento médico falso, tiene un verdadero efecto curativo por el solo hecho

que el paciente cree firmemente en su eficacia. En sociología Robert K. Merton se refiere a la “profecía autocumplida” cuando una predicción falsa o totalmente fantasiosa, termina por cumplirse al influir en la conducta de los sujetos.

En el campo de la psicología y educación, el prestigioso profesor y científico de la Universidad de Harvard Robert Rosenthal ha sido una de las personas que más ha trabajado sobre las implicancias de este fenómeno. De hecho, pudo probar que funciona incluso en animales experimentales. El experimento de Rosenthal consistió en repartir aleatoriamente un grupo de sesenta ratas entre doce estudiantes para que les enseñaran diversos métodos para conseguir alimentos. Sin embargo, a la mitad de los estudiantes les hizo creer que trabajaban con ratas muy estúpidas y a la otra mitad con ratas muy inteligentes. El resultado es que los estudiantes que pensaban que estaban trabajando con ratas muy inteligentes, obtienen mejores resultados que quienes pensaban que entrenaban ratas estúpidas (De Sutter, 2010, pág. 347). Un colega de Rosenthal fue aún más lejos. Básicamente repitió el procedimiento experimental de Rosenthal. Sin embargo, a ciertas ratas les provocó lesiones cerebrales y a todas les hizo un simple corte que, sin dañar su cerebro, simulara una operación real. De esta forma los estudiantes no tenían cómo saber cuáles eran las ratas que realmente presentaban lesiones. El resultado sorprendente fue que ratas perfectamente sanas obtuvieron rendimientos tan malos como las afectadas por verdaderas lesiones (De Sutter, 2010, pág. 348)

En 1968, Rosenthal se hace conocido internacionalmente por la publicación de su libro "Pígalión en la Escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del estudiante". En el experimento que da origen al libro, Robert Rosenthal plantea la hipótesis que el éxito escolar de los estudiantes también depende de las expectativas de los docentes. Con el fin de probar esta hipótesis realiza un famoso experimento con 370 escolares provenientes de un medio pobre aunque no indigente. Los niños pasaron los tests de inteligencia clásicos como se hace usualmente en las escuelas estadounidenses. Sin embargo, se les hizo creer a los profesores que se trataba de un nuevo test que predecía el nivel de éxito y progreso escolar que tendrían los estudiantes. Luego seleccionó al azar alrededor de cinco estudiantes por curso y le indicó a los profesores que dichos estudiantes habían obtenido un puntaje excepcionalmente alto en el test de predicción de éxito escolar. Se les indicó este hecho a título informativo, sin ninguna consigna adicional, salvo el hecho que no debían comentar esta situación con los estudiantes o sus padres. El resultado fue que prácticamente todos los estudiantes que los profesores creían particularmente dotados exhibieron un progreso muy superior a la media de acuerdo a las proyecciones del falso test (De Sutter, 2010, pág. 349)

Algunas de las conclusiones del estudio resultaron particularmente llamativas. Primero, los estudiantes progresaron más en aquellas áreas que los test de inteligencia indicaban como más desarrolladas. La hipótesis del equipo de

investigación fue que los docentes “empujan” a los estudiantes hacia terrenos donde observan más potencial. Segundo, mientras más joven es el niño, más pronunciado resulta el efecto Pigmalión. Tercero, los estudiantes supuestamente más “dotados” eran percibidos por los profesores como más curiosos, más interesantes, más alegres y susceptibles de tener mucho éxito en el futuro (De Sutter, 2010, págs. 349-350). Además, trataban a tales niños de forma más cálida y receptiva.

Los estudios de Rosenthal revelan el rol de las creencias de los docentes en el desarrollo escolar e intelectual de los niños. Sin embargo, van más allá. Abren una nueva pista de investigación al preguntar si no habrá que cambiar las creencias, no solo de los profesores sino también de los padres y los propios niños para favorecer su progreso intelectual y personal. La pregunta es ¿cuánto puede progresar un niño o niña si nadie, incluyéndose a sí mismo o misma, cree en él o ella? Aunque no sabemos en qué medida precisa, no cabe duda que nuestras posibilidades están influidas por las creencias que otros y nosotros profesamos respecto de nuestras propias capacidades.

2.5 Una breve, pero necesaria, digresión sobre la noción de aprendizaje

Hemos venido discutiendo sobre integración, inteligencia y creencias. Junto a tales discusiones es preciso realizar un breve, pero necesario análisis del concepto de

aprendizaje. Después de todo, el concepto de integración tiene como telón de fondo las posibilidades y capacidades de aprendizaje de los contenidos de un cierto currículo de los niños y niñas con discapacidad intelectual.

Podemos definir, en términos generales, aprendizaje como el proceso a través del cual se adquieren capacidades, formas de actuación o distinciones conceptuales como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, la práctica reiterada y/o la observación. También puede definirse como la obtención duradera de una capacidad de acción efectiva en un ámbito de experiencia determinado. Dicha capacidad de acción efectiva no tiene necesariamente una connotación positiva o funcional respecto de la persona que ha aprendido ni del entorno social del cual forma parte. Tampoco hace referencia a un tipo particular de acción, pudiendo referirse al dominio de un desempeño físico, intelectual, emocional o normalmente una integración indistinguible de los tres dominios. Se aprende a leer, a caminar, se aprende medicina o ejecutar un instrumento del mismo modo como se aprende a consumir drogas, beber alcohol, tener respuestas fóbicas o deprimirse de un modo compulsivo. De algún modo, para bien o para mal estamos siempre aprendiendo.

El aprendizaje no es privativo de los seres humanos. Sin embargo, nuestro desarrollo neurológico nos permite aprender más allá de la mera impronta genética y las condicionantes de nuestro entorno objetivo. La existencia del lenguaje, en el

sentido típico y propiamente humano, constituye una base fundamental para explicar la capacidad de nuestra capacidad de aprender.

En este contexto, una teoría del aprendizaje es una interpretación que busca explicar y predecir cómo aprende un ser humano. Las teorías del aprendizaje se distinguen por la respuesta que dan a cuatro preguntas fundamentales: ¿qué es aprender?, ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende? y ¿cuándo se aprende? En este sentido, toda teoría del aprendizaje implica una epistemología y una antropología (Chile, Fundación, 2007). La presentación de cada una de las principales teorías del aprendizaje se aleja de nuestro objetivo y nuestra búsqueda. No es nuestro propósito discutir lo que pueden aprender o cómo aprenden los niños y niñas con capacidades diferentes. Nos interesa la noción de aprendizaje en tanto conjunto de generalizaciones que aparecen en el discurso de los docentes que deben atender a tales niños y niñas. Es decir, como teoría implícita o natural

En este contexto, y simplificando de un modo consciente, podemos distinguir dos nociones o ideas básicas de aprendizaje. En la primera podemos describir el aprendizaje como proceso de acumulación y capacidad de reproducción de información disponible o realidad pre existente. Según esta idea, por ejemplo, un niño ha aprendido cuando es capaz de reproducir en forma oral, escrita o conductual una información proporcionada por el profesor. Otra forma de entender el aprendizaje es describirlo como una construcción dialógica y la adquisición

progresiva de capacidad de acción colectiva en un ámbito determinado con el propósito de lograr la autorrealización en conformidad con un canon estrictamente personal. De acuerdo a este enfoque se puede decir que aprende cuando construye con otros una interpretación que le permite aumentar su capacidad de acción para la obtención de una vida más plena de acuerdo a sus propios estándares.

Más allá de las consideraciones teóricas específicas de cada perspectiva, lo que resulta significativo es que la tarea de enseñar cambia según el enfoque que se adopte. En términos de lo que nos ocupa en nuestra búsqueda, el rol docente se define de forma completamente diferente. Si aprender es reproducir, la tarea del docente consiste en transmitir una información que el niño o niña desconoce, o como diría Paulo Freire, en depositar información. Su labor culmina cuando ha transmitido lo que se supone que debía transmitir. Sin embargo, si aprender significa producir nuevas interpretaciones para desarrollar su capacidad de acción en el logro de su propia felicidad, la tarea del profesor es más compleja y más sutil. Consistiría en cuestiones como escuchar, proponer, facilitar, estimular y dialogar. Ello solo es posible cuando se reconoce en el niño o niña, como propone Humberto Maturana, un legítimo otro. Un "otro" único, válido y valioso tal cual es. Ello también implica creer en la capacidad de cualquier ser humano para alcanzar su autorrealización, no importa cuán distante o distinta sea dicha autorrealización de lo que nosotros podamos concebir como una medida razonable de desarrollo o logro personal.

2.6 El rol docente

Existe una amplia discusión en círculos académicos y normativos sobre el rol del docente. De hecho, es un debate que ha cruzado la actual discusión sobre reforma educacional y calidad de la educación. Dentro de nuestro análisis, el docente es la pieza fundamental, es la X de la ecuación. Es quien debe operar el proceso de integración. Lo que haga o deje de hacer, lo que crea o no es la piedra angular de lo que suceda con los niños que atiende.

Hace tan solo unos cuantos años atrás, la discusión sobre el rol docente carecía de sentido. Al menos, en la operación cotidiana del sistema escolar. El profesor era la persona que sabía y que debía transmitir a los estudiantes su conocimiento. Junto con ello, era también un formador de ciudadanos. Sin embargo,

“pocos contradecirían que el carácter y las exigencias del trabajo del profesor han cambiado profundamente con el correr de los años. Para mejor o peor la enseñanza ya no es lo que era. Ahí están las necesidades de los estudiantes de educación especial de aulas comunes que hay que satisfacer. Los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se van multiplicando las innovaciones van aumentando las presiones por los resultados, tanto a nivel interno de la escuela como a nivel externo de la

familia y de la sociedad. Los padres quieren que los profesores le presten más atención a sus hijos y los estudiantes necesitan que el profesor los escuche y le dedique más tiempo a sus problemáticas personales. La tarea del docente es cada vez más difusa” (Ruay, 2010, pág. 115)

Según el Marco de la Buena Enseñanza (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2008) el rol docente tendría cuatro ámbitos fundamentales:

- ❑ Preparar la enseñanza. Ese dominio implica conocer los contenidos, dominar una didáctica , saber organizar los contenidos de una forma coherente, saber evaluar y conocer las características de sus estudiantes
- ❑ Crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Supone crear un ambiente de respeto, manifestar altas expectativas sobre sus estudiantes, saber mantener la convivencia y de trabajo adecuado en el aula.
- ❑ Enseñar. Implica comunicar adecuadamente los objetivos del aprendizaje, implementar estrategias efectivas de enseñanza, optimizar los tiempos, promover el desarrollo del pensamiento, tratar los contenidos con rigurosidad y evaluar a sus estudiantes
- ❑ Responsabilidad profesional. Está asociado a reflexionar sobre su práctica, trabajar en equipo con sus colegas, orientar a los estudiantes, colaborar con apoderados y mantenerse actualizado

Según la UNESCO (Ruay, 2010, pág. 119) el profesor debería desarrollar cuatro habilidades fundamentales para desempeñar adecuadamente su rol:

- Aprender a aprender
- Aprender a hacer
- Aprender a ser
- Aprender a convivir y colaborar con los demás

Sin embargo, más allá de las discusiones conceptuales y la consideración que efectivamente el rol docente, tiene exigencias cada vez más complejas y difusas, la pregunta central, sigue siendo la misma: ¿desde dónde articular el rol del docente? Por ejemplo, para Paulo Freire el rol docente se articula a partir del cambio social. En nuestro análisis, sin embargo, nos parece crucial el eje enseñanza aprendizaje. Si articulamos el rol docente a partir de la enseñanza, entonces, su tarea es hacerse cargo de los contenidos del programa. Concomitantemente, su evaluación está asociada al nivel de dominio que logren los estudiantes del programa que corresponda. Si el rol se articula a partir del aprendizaje, entonces la tarea docente es generar las condiciones para que todos sus estudiantes aprendan aquello que para ellos es significativo. De esta forma el docente es un mediador o catalizador del pleno despliegue de las capacidades de sus estudiantes. En ambos casos, las competencias son totalmente diferentes.

La pregunta que importa desde nuestra indagación es a partir de qué concepto o interpretación los docentes constituyen un concepto de su rol y por tanto de su identidad profesional.

2.7 A modo de síntesis inicial

Hemos examinado cuatro conceptos que nos parecen claves para generar un marco interpretativo de nuestra búsqueda. Nos parece necesario, en este punto, realizar una primera integración y síntesis de nuestro enfoque.

La primera noción que hemos presentado ha sido la escuela como institución normalizadora y los modelos histórico-ideológicos que propone Foucault para reducir y controlar la diferencia: la exclusión o la integración. Ello nos parece fundamental, dado que el primer y más fundamental fenómeno que es posible observar respecto de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en el contexto de la escuela tradicional, es que se trata de personas que no se ajustan a la norma. Es decir, transgreden el criterio de normalidad en una institución cuyo objetivo es la normalización. Por tanto, se impone sobre ellos la necesidad y el propósito de la integración. Ello nos lleva a la pregunta de ¿cuál es el modelo de integración que es posible inferir, en tanto representación, del discurso de los profesores que trabajan con niños y niñas con capacidades intelectuales diferentes?

Esto es, en el discurso de los docentes, ¿en base a qué premisas o supuestos debiera articularse el proceso de integración de niños y niñas diferentes intelectualmente?

Las premisas o supuestos en torno a los cuales una persona ordena e interpreta lo que existe las hemos denominado creencias. Las creencias son, en nuestra definición, generalizaciones profundamente arraigadas en base a las cuales damos sentido y orden al mundo. De este modo, ocupan un lugar lógico y neurológico superior a las capacidades y conductas. Por tanto, ordenan y posibilitan el despliegue de esos niveles inferiores. Cada cual actuará conforme al “mapa” que sus creencias le permiten elaborar del mundo que habita. Desde esta mirada, las creencias operan como el sustrato mental sobre el cual se sostiene el edificio biológico de la conciencia. *“La función de la conciencia es representar la información sobre lo que está sucediendo dentro y fuera del organismo, de tal modo que el cuerpo pueda evaluarla y actuar en consecuencia”* (Csikszentmihalyi, 2010, pág. 46). Por su parte, las creencias proveen a la conciencia las claves para representar, evaluar y actuar en consecuencia. En simple ello equivale a decir que la realidad es siempre e irremediamente una construcción interpretativa.

En el caso que nos ocupa, un docente actuará o desempeñará su rol de acuerdo a su particular interpretación de la realidad. La pregunta que aparece entonces es ¿en torno a qué creencias maestras define su actuación docente? La pregunta no tiene

nada de trivial dado que tales creencias pueden influir decisivamente en las posibilidades de desarrollo de sus estudiantes. Ello es lo que hemos descrito previamente como efecto Pigmalión en la escuela, fenómeno cuya existencia Robert Rosenthal logró demostrar experimentalmente.

En un nivel más operativo, hemos discutido el concepto de inteligencia. Primero, porque es a partir de este concepto que se establece la diferencia que justifica el propósito y esfuerzo integrador de niños y niñas diferentes, y segundo, porque la noción de inteligencia que cada docente sostenga enmarca su esfuerzo integrador respecto de estudiantes y alumnas con capacidades diferentes. En este punto, sostenemos que la noción de inteligencia no es ni más ni menos que una de las creencias maestras que están a la base de cualquier un proyecto de integración de niños y niñas con capacidades diferentes. Ello no supone poner en duda la existencia del fenómeno de la inteligencia. Implica aceptar que su definición es un objeto en construcción.

Básicamente hemos propuesto, siguiendo la argumentación de Howard Gardner, que existen dos modos de concebir la inteligencia: como una capacidad única o múltiple. Si se trata de una capacidad única y universal, entonces el desafío de la integración se resuelve por la ubicación y desplazamiento del niño en una curva normal. La tarea del profesor, en este caso, consistirá en ubicar certeramente al niño o niña en su punto inicial, prever su desplazamiento máximo posible y apoyar

pedagógicamente dicho desplazamiento. Como se verá, en este caso, las posibilidades de desarrollo del niño o niña quedan determinadas por un estándar externo, sin considerar su propia medida de logro y felicidad. Si, por el contrario, consideramos que existen inteligencias múltiples y que el buen desempeño en una de ellas no supone o predice un desempeño concomitante en otra, podemos aceptar la idea que cada persona es única, que no somos puntos de una misma distribución normal sino una combinación irrepetible de capacidades. Por tanto, como señala Sternberg, la inteligencia se puede definir mejor como la capacidad para lograr la autorrealización de acuerdo a estándares personales dentro de un contexto social dado y no como la capacidad de lograr objetivos únicos socialmente relevantes. La inteligencia, desde esta perspectiva, se vincula más a la capacidad de ser feliz que al puntaje obtenido en una prueba psicométrica estándar. Y, en este contexto, conviene recordar a Mihaly Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, Fluir (flow), 2010) cuando indica que la felicidad no es algo que suceda, se pueda buscar, o simplemente lograr como un objetivo determinado en función de parámetros externos al propio individuo. Lo más cerca que estamos de ser felices es cuando vivimos lo que este autor denomina experiencia óptima o flujo. El flujo es

“el estado en cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia por sí misma, es tan placentera

que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla” (Csikszentmihalyi, Fluir (flow), 2010, pág. 16).

De este modo, la felicidad consiste en estar involucrados en cada detalle de nuestras vidas, sea bueno o malo. De ello se desprende que, no importando la combinación específica de capacidades de cada quien, todos somos lo suficientemente inteligentes para ser felices y tal felicidad es una ecuación estrictamente personal. De hecho, la pregunta podría ser a la inversa, ¿por qué personas aparentemente inteligentes se las arreglan para desperdiciar cada momento y vivir con un sentimiento crónico de desdicha anhelando un futuro feliz determinado por parámetros sociales que no atinan siquiera a cuestionar?

La discusión sobre inteligencia nos ha obligado a realizar un análisis concomitante del concepto de aprendizaje. La idea de aprendizaje como reproducción de una realidad pre existente se lleva bastante bien con una concepción de inteligencia como capacidad única. La tarea del profesor, en este caso, consistiría en transmitir información de un modo uniforme sin considerar las particularidades de cada estudiante, esperando que los más inteligentes se destaquen y aquellos que se ubican en el otro extremo de la curva sean una molesta realidad que interfiere con el progreso de los normales. La noción de aprendizaje como una construcción colectiva se lleva bastante mejor con la idea de inteligencias múltiples y una educación orientada a la persona.

Finalmente, el concepto de aprendizaje nos hizo preguntarnos por el rol docente. Más específicamente, desde qué concepto o interpretación se constituye el rol docente. Hay más de una posibilidad. Nos hemos quedado, a efecto de nuestros objetivos, con el eje enseñanza aprendizaje. ¿El profesor es una persona que enseña o un catalizador que estimula el proceso de aprendizaje en sus estudiantes? La pregunta no es baladí. Si su tarea es enseñar (en términos comunes “pasar”) los contenidos de un programa, los niños y niñas con discapacidad intelectual quedan fuera de su rol. Si su responsabilidad es que sus estudiantes aprendan, su rol se extiende a todos los estudiantes con los cuales trabaja

A modo de síntesis inicial, entonces, como profesoras nos podemos preguntar:

- ¿A partir de qué modelo ideológico es posible interpretar la idea de integrar a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?
- ¿Cuáles son las creencias maestras en torno a las cuales el proyecto de integración se constituye?
- ¿A partir de qué concepto de inteligencia la idea de integración tiene sentido?
- ¿A partir de qué idea de aprendizaje se realiza la integración?
- ¿Cuál es el rol del docente en este proceso?

3. Problema, objetivos y supuestos

En los siguientes acápites realizamos una presentación sistemática del problema de investigación y sus objetivos.

3.1 El problema

La pregunta general que guía el presente estudio es la siguiente: *¿Cuáles son las creencias sobre inteligencia, aprendizaje, integración y rol docente presentes en el discurso de profesores de aula que atienden a niños y niñas con Discapacidad Intelectual?*

En términos un poco más específicos, nos preguntamos por *¿Cuál es la noción de inteligencia, aprendizaje, integración, rol docente y las relaciones entre ellas que es posible derivar de las opiniones y juicios de los profesores de aula en relación al hecho de trabajar diariamente con niños niñas diagnosticados con discapacidad intelectual?*

Consideramos relevante esbozar una respuesta sistemática a esta pregunta por tres razones. Primero, porque como hemos visto en los antecedentes teóricos, es posible establecer una hipótesis plausible de causalidad entre creencias y

desempeño docente, a un punto tal de influir sobre las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y alumnas. Segundo, porque para los docentes dicha relación opera aun al margen de la conciencia y las intenciones. Tercero, porque dicha relación resulta decisiva para los resultados, y por tanto, para el diseño de cualquier programa de integración.

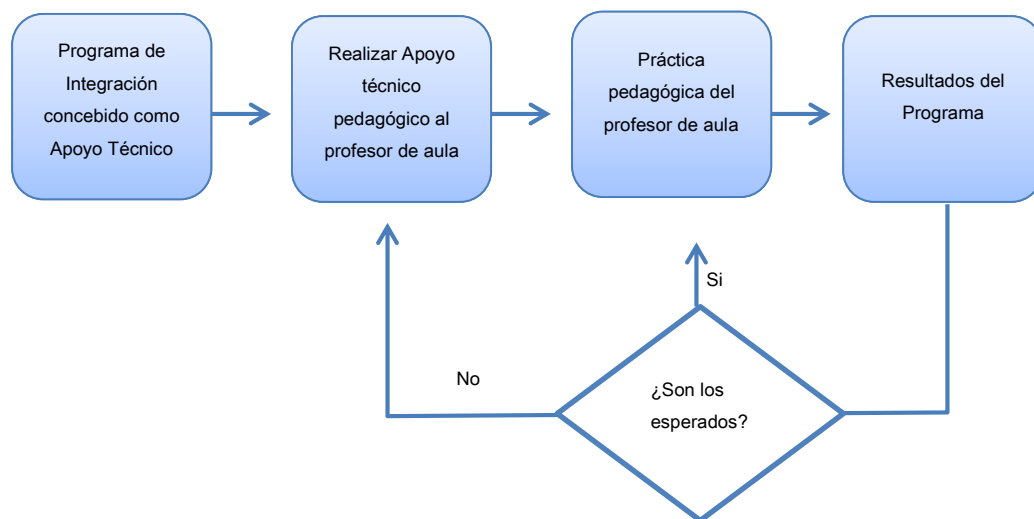
A efectos de hacernos cargo de las razones anteriores, no solo es importante develar las creencias específicas, sino también y quizás más relevante, proponer una interpretación coherente de la relación entre ellas. Es decir, formular, aunque sea en forma inicial, el sistema de creencias que subyace a la intervención pedagógica de los docentes informantes del estudio. Este esfuerzo teórico y metodológico nos parece central porque en la medida que sea posible construir una interpretación válida de las influencias recíprocas entre creencias, será también posible elaborar hipótesis de gestión del cambio en la perspectiva de mejorar las probabilidades de éxito de los programas de integración escolar en la red de educación pública, ámbito de referencia de nuestro estudio. Dicho de otro modo, la realización de un programa de integración presupone para su éxito, en su enfoque y diseño, un conjunto de prácticas pedagógicas de los profesores de aula y éstos solo podrán desarrollar tales prácticas en la medida que resulten coherentes con su sistema de creencias.

En la implantación de este tipo de programas, lo normal es diseñar e implementar un sistema de apoyo para que los docentes aprendan y desarrollen las prácticas o modos de hacer que el programa requiere. Es decir, se diseña e implementa un sistema de apoyo que opera al nivel lógico de la conducta. Sin embargo, tal como como hemos propuestos en nuestro enfoque teórico, si en el sistema de creencias de los profesores de aula tales prácticas resultan inadecuadas, inconducentes, incomprensibles o invisibles, entonces, el andamiaje de la iniciativa o programa de integración rueda por el suelo. Simplemente porque las creencias operan a un nivel lógico superior y anterior a la práctica o conducta y también a las capacidades. Si las creencias de los docentes no resultan coherentes con las competencias y prácticas que el programa busca introducir en la escuela, entonces, sus resultados descansarán única y exclusivamente en la capacidad de acción del equipo de integración y sus profesionales especialistas. Los profesores de aula se mantendrán al margen o discretamente distantes.

En términos gráficos podemos describir la intervención de un programa de apoyo en dos niveles. En el primer nivel, como apoyo técnico al profesor de aula para que implemente las prácticas pedagógicas supuestas en el diseño del programa. De esta forma, si los resultados no son los esperados, el programa modifica su intervención de apoyo técnico. Ello supone concebir el Programa de Integración como una intervención técnica pedagógica a cargo de especialistas, cuya función

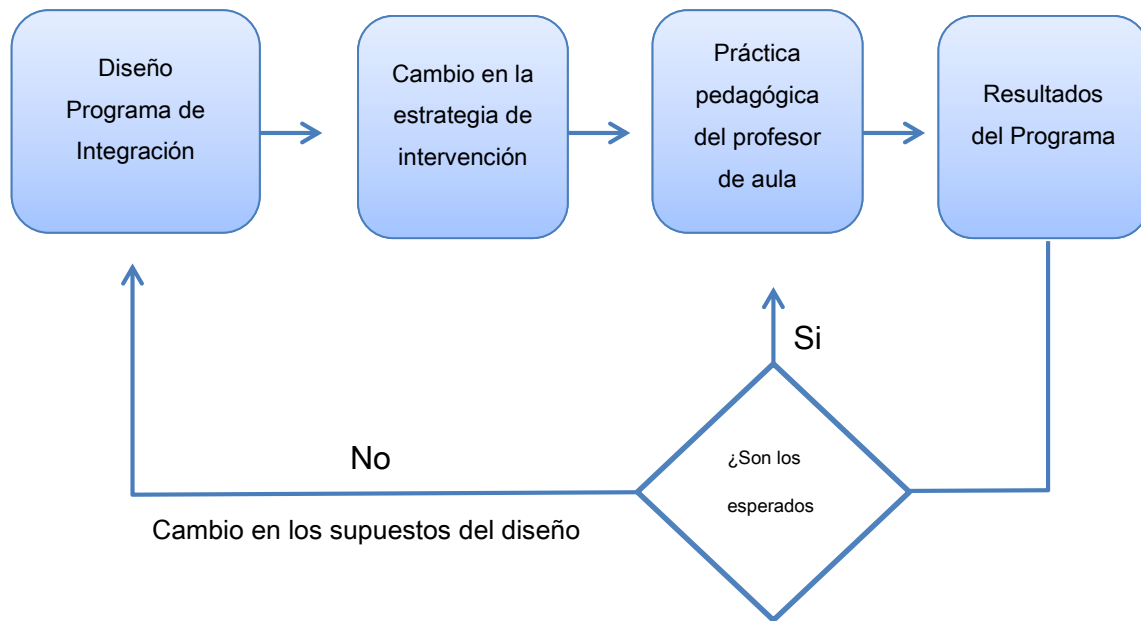
es apoyar al profesor de aula en su tarea de integración de niños y niñas con capacidades diferentes. Ahora bien, si por alguna razón el programa no logra los resultados esperados, lo que se impone es mejorar la técnica de intervención. Por ejemplo, en vez de trabajar con los niños y niñas participantes del programa de integración en la sala de recursos, se cambia por un apoyo preferente en el aula. Es decir, hacer lo mismo pero de otro modo. Es lo que podríamos denominar un primer nivel de aprendizaje o un “aprendizaje de primer orden” (Argyris, 1993). Esto es lo que mostramos en el siguiente cuadro.

Intervención de un Programa de Integración Circuito de Aprendizaje de Primer Orden

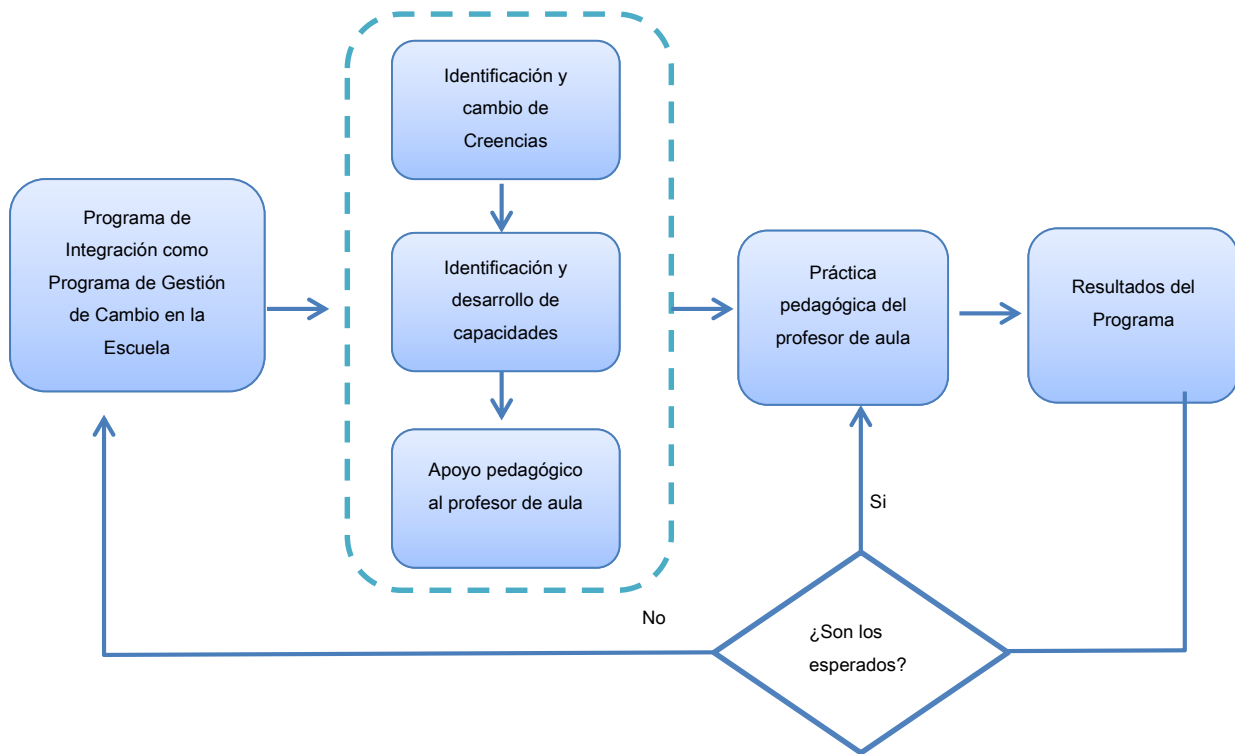


Sin embargo, si los profesores no adoptan las prácticas pedagógicas supuestas en el Programa de Integración o bien los resultados no son los deseados, aunque se modifique o mejore el apoyo técnico pedagógico, entonces conviene preguntarse por los principios y supuestos que en los cuales se sostiene el Programa. Es lo que podemos llamar “aprendizaje de segundo orden” de acuerdo a la nomenclatura propuesta por Argyris. Ello resultaría lógico en la medida que sucesivos cambios en la operatoria del programa, los profesores de aula siguen sin adquirir las competencias y desplegar las prácticas que supone la iniciativa de integración. De otro modo, la explicación debería estar fuera del ámbito de acción del programa: los profesores, la escuela, el sistema escolar, etc. En cuyo caso, el Programa no tendría capacidad de acción alguna, salvo rendirse ante los hechos.

Intervención de un Programa de Integración Circuito de Aprendizaje de Segundo Orden



En nuestro enfoque, cuestionar los supuestos supondría concebir el Programa de Integración como un Programa de Gestión del Cambio que actúa, no solo a nivel de las competencias y conductas de los profesores de aula, sino también a nivel de sus creencias. Es decir, admitir que las creencias o interpretaciones operan en un nivel lógico de información superior a las competencias y prácticas. Por tanto, no es posible intervenir adecuadamente las habilidades y conductas de los profesores de aula, mientras no identifiquemos y modifiquemos las creencias que inhiben el desarrollo de esas habilidades y conductas. Esto es lo que mostramos en el siguiente diagrama



Como se desprende de la argumentación anterior nuestra investigación indaga en la relación entre creencias y práctica pedagógica. Sin embargo, no es posible obviar el hecho que la práctica pedagógica es, a su vez, una variable interviniente relevante en relación a los resultados o logros escolares, con independencia del juicio que tales logros nos merezcan. Por tanto, al menos a nivel de hipótesis, necesariamente tendremos que hacer referencia a esta relación.

Aunque los conceptos los delimitaremos con mayor precisión en el marco metodológico es preciso decir que cuando nos referimos a niños y niñas con

capacidades diferentes, nos referimos a estudiantes que han sido diagnosticados con algún grado de discapacidad intelectual por un profesional competente en el marco de lo que establece el Decreto 170 del Ministerio de Educación. Del mismo modo, designamos como profesor de aula al docente no especialista entre cuyos estudiantes existen algunos niños o niñas con dicho diagnóstico. En este contexto, el Programa de Integración es el proyecto de integración escolar de niños y niñas con discapacidad intelectual que el sostenedor impulsa con un equipo de especialistas en el contexto de la operación normal de la escuela. Es la respuesta que el sostenedor ha encontrado para lograr que niños y niñas con capacidades diferentes atiendan a colegios o escuelas donde acuden todos los niños.

3.1.1 Relevancia

La pregunta tiene relevancia teórica y una práctica. Teórica en la medida que creemos hacer una contribución al estudio de los factores que influyen en el desempeño docente, el resultado académico y, muy especialmente, en las variables que inciden en el éxito de un Programa de Integración. Si bien nuestro interés, en este punto, se centra en el tratamiento de la así llamada discapacidad intelectual en aula, el modelo teórico nos parece que tiene una validez lo suficientemente amplia como para probar su aplicación a todos los ámbitos del desempeño docente. Al menos a un nivel teórico, creemos aportar distinciones útiles para observar de

forma sistemática la práctica docente en un contexto más amplio. Si bien es cierto, ninguno de los conceptos o elaboraciones conceptuales que proponemos resultan nuevas en el ámbito de la psicología, la sociología y la pedagogía, pensamos que la integración que hemos logrado realizar de las distinciones resulta en un modelo que reviste alguna novedad.

Sin embargo, la relevancia fundamental del estudio se ubica a nivel práctico. En la medida que logremos mostrar una relación, al menos teórica, entre creencias y desempeño docente, se genera un espacio para intervenir positivamente la práctica docente. Si existe, como creemos que existe, metodologías y procedimientos efectivos para modificar creencias, entonces abrimos una posibilidad cierta de modificar la práctica docente a través de la estimulación en el profesorado de un aprendizaje de segundo orden. En nuestra experiencia y convicción dicho nivel de intervención resulta no solo útil, sino imprescindible para asegurar la efectividad de los programas tradicionales de entrenamiento para profesores. Dicho de otro modo, antes de aprender algo específico creemos que los profesores deben reencuadrar¹⁰ su proceso de aprendizaje.

¹⁰ . Reencuadrar significa, en este contexto, poner en un nuevo marco de acción y reflexión

3.2 Los objetivos

El propósito último que inspira la realización de este estudio es contribuir a que los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales que participan del sistema escolar tengan más y mejores oportunidades de ser plenos y alcanzar la felicidad que todo ser humano merece.

El objetivo general del estudio es identificar y describir las creencias de profesores y profesoras de aula (no especialistas) de primer ciclo básico de la escuela Germán Riesco de la Comuna de Maipú sobre sobre inteligencia, discapacidad intelectual, aprendizaje y rol docente con el propósito de sugerir estrategias de intervención que mejoren las probabilidades de éxito del Programa de Integración de la Comuna

Los productos u objetivos específicos son los siguientes:

- ❑ Identificar y describir las creencias principales de los profesores que se asocian al desempeño de rol docente respecto de niños y niñas con capacidades diferentes que participan del grupo curso en aula.
- ❑ Sugerir una relación específica de las creencias de los docentes con su práctica pedagógica en relación a los niños que presentan algún tipo de discapacidad intelectual

- Proponer hipótesis de rediseño para el Programa de Integración de la Comuna de Maipú

3.3 Los supuestos

El supuesto básico, en nuestro análisis, es que existe un fenómeno mental que podemos denominar, aunque sea provisoriamente, creencia. Dicho fenómeno tiene una existencia lógica y ontológica que puede distinguirse de las habilidades y la conducta. Esta idea en sí misma, no contiene novedad alguna. Al menos, en principio, no tenemos problemas en admitir que existe un nivel de producción mental llamado creencia que difiere de la conducta o de las habilidades que cada persona puede desarrollar. Sin embargo, a ello agregamos dos ideas complementarias algo más discutibles. Primero, que las creencias constituyen un nivel posible de aprendizaje y cambio. Ello significa que es posible identificarlas e intervenirlas y, que dicha intervención, puede ser parte legítima y hasta necesaria en un proyecto de integración y de cualquier proyecto de cambio en la educación. La respuesta o posición tradicional, por el contrario, sostiene que las creencias habitan en un mundo pedagógicamente inaccesible, que su cambio –si es que es posible – es lento y no sistematizable, y que un proyecto destinado a su intervención contraviene algún programa ético fundamental. Segundo, que las creencias ocupan un nivel lógico de estructuración de la información superior a las habilidades y conductas. Ello implica

que las creencias orientan y condicionan la posibilidad del surgimiento de habilidades y conductas.

Consecuente con el planteamiento anterior, en el desarrollo de este estudio sostendremos la idea que las creencias de los docentes sobre inteligencia, y por tanto, de discapacidad, aprendizaje, integración escolar y su rol docente condicionan su práctica docente respecto de niños y niñas con capacidades diferentes. Como una consecuencia lógica de tal idea proponemos un enunciado complementario a modo especulativo:

- Es necesario y posible diseñar e implementar programas de gestión del cambio que modifiquen las creencias que dificultan la implementación de un Programa de Integración, sustituyéndolas por otras más funcionales.

4. Antecedentes metodológicos

En este capítulo presentamos los detalles metodológicos de nuestra investigación. En particular, damos cuenta del enfoque metodológico, la unidad de análisis, los procedimientos para la recolección de información, las dimensiones iniciales y el análisis de la información recolectada.

4.1 El enfoque metodológico

El enfoque metodológico es principal y fundamentalmente cualitativo. Según Serrano, refiriendo a Watson y Gegeo (1982), la investigación cualitativa

“consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos”

(Serrano, 1998, pág. 46)

La indicación de predominancia y no de exclusividad se debe a que, tanto en el marco conceptual como en la recolección de información, integramos algunas ideas

y rutinas que no son propias de enfoque cualitativo puro. En particular, debemos resaltar las siguientes:

- ❑ La adopción de ciertos supuestos iniciales. Una de las características del enfoque cualitativo es que se trata de procesos inductivos. Por tanto, “los investigadores siguen un diseño de investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes solo vagamente formulados” (Serrano, 1998, pág. 47) . En nuestro caso, tenemos intuiciones sólidamente fundadas sobre las configuraciones específicas que puede adoptar el problema en estudio. Si bien no se trata de hipótesis propiamente tales, proponemos a priori, unas determinadas relaciones entre dimensiones del problema. Con todo, el diseño se encuentra conscientemente abierto a la contingencia fenomenológica del objeto estudiado.
- ❑ Utilización de pautas semi estructuradas de observación. En el paradigma cualitativo, en estricto rigor, se busca comprender la experiencia a partir de las propias categorías de los actores implicados en ella (perspectiva “emicista”), en contraposición al enfoque cuantitativo donde el investigador explica el fenómeno a partir de sus propias distinciones (perspectiva “eticista”). En este contexto, la definición a priori de pautas semi estructuradas de observación constituye un recorte antojadizo de la realidad, y por tanto, una renuncia más o menos explícita a la comprensión holística del fenómeno. Sin embargo, consideramos que ello es teórica y prácticamente consistente con un enfoque cualitativo por tres razones. Primero, hemos utilizado otras técnicas de recolección de la información que buscan precisamente develar las categorías interpretativas de los propios sujetos en investigación (pautas estructuradas o semiestructuradas). Segundo, porque antes que segmentar el objeto en dimensiones específicas, la observación semi estructurada ha buscado delimitar los contornos exteriores del fenómeno estudiado para precisamente asegurar una comprensión más integral del mismo. Tercero, existe suficiente base teórica y metodológica para sostener la utilidad de complementariedad entre técnicas cuali / cuanti. Ello implica que

“si un investigador lleva a cabo una investigación cualitativa, no tiene por qué asumir todos los atributos del paradigma en cuestión” (Serrano, 1998, pág. 52). “La ciencia se vale de ambos métodos, pues le proporcionan una visión más amplia de la realidad (Serrano, 1998, pág. 53)

Habiendo establecido las precauciones y distinciones necesarias, decimos que el enfoque propuesto es cualitativo porque:

- ❑ Hemos adoptado una perspectiva fundamentalmente inductiva. A partir de observaciones específicas y particulares buscamos fundar hipótesis que permitan construir una interpretación más global del fenómeno. En este sentido, hemos adoptado rutinas metodológicas flexibles que se adapten creativamente y faciliten la emergencia de nuevos antecedentes o de antecedentes inesperados.
- ❑ Hemos hecho un esfuerzo consciente por preservar la integridad del fenómeno. Si bien hemos esbozado ciertos supuestos iniciales, no nos hemos limitado al examen de las dimensiones contenidas en tales supuestos. Hemos intentado allegar la mayor cantidad posible de observaciones y relatos de los propios actores a través de diversos métodos a fin de construir una imagen lo más integral posible del objeto estudiado.
- ❑ En la práctica, una de las investigadoras es parte de fenómeno investigado. Por tanto, no hemos intentado aislar el posible sesgo de su observación o el efecto de su acción investigativa en los sujetos investigados. Hemos incorporado sus vivencias, interpretaciones y relaciones con los sujetos en estudio como fuente de información y una ventaja metodológica, en el sentido, de aprovechar su cercanía con los informantes para capturar la mayor cantidad posible de información. En este contexto, hemos procurado establecer una distinción precisa entre interpretaciones y observaciones a través de toda la presentación de resultados y su análisis. Por tanto, si bien hemos hecho un esfuerzo

consciente por suspender nuestros juicios respecto del fenómeno observado, no hemos podido evitar la inclusión de nuestra propia experiencia docente al momento del análisis. Con todo, cada vez que ello sucede, y en la medida que sea posible advertirlo, lo indicamos explícitamente

- No solo hemos buscado un relevamiento sistemático de las creencias, sino también, hemos buscado su sentido dentro del propio marco de referencia de los informantes. De este modo, evitamos en todo momento emitir juicios de valor sobre las interpretaciones de los sujetos sobre su trabajo y la discapacidad. Nos hemos limitado a señalar sus posibles consecuencias o funcionalidad respecto de la implantación de un Programa Integración Escolar en el contexto de la educación municipalizada.
- Más allá de reuniones de análisis, donde los sujetos en estudio, tuvieron amplia libertad para expresar sus ideas y su perspectiva, las técnicas de recolección de información no interrumpieron el normal devenir del fenómeno. La mayor parte de las observaciones recolectadas fueron hechas bajo la modalidad de observación participante.

4.2 El diseño metodológico

Tal cual hemos indicado en la presentación, hemos elegido el estudio de caso como diseño de la investigación.

“El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan

significado [...Existe en el estudio de casos] una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo” (Grupo Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo, 2012).

El objetivo de una observación de este tipo es

“probar de modo profundo y analizar con intensidad el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad con el fin de establecer generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el particular observado” (Serrano, 1998, pág. 81)

Este diseño se elige porque *“los investigadores están interesados en la intuición, el descubrimiento y la interpretación más que en la comprensión de hipótesis”* (Serrano, 1998, pág. 83) y resulta particularmente útil en situaciones donde las variables o dimensiones de un fenómeno no se pueden separar de su contexto, como precisamente es la interpretación de los sujetos sobre su quehacer respecto de niños que tienen necesidades educativas especiales.

En lo fundamental, esta elección se funda en cuatro razones precisas. Primero, existe suficiente fundamento metodológico como para arriesgar la idea de que un estudio de caso puede resultar útil para construir hipótesis válidas sobre la dinámica y estructura de un fenómeno a una escala inferencial. En este sentido, es posible conjugar en el estudio de caso un enfoque nomotético e ideográfico. En efecto,

según Kurt Lewin (1936) si se considera el caso como una manifestación específica de un fenómeno más general regido por leyes, su valor es más que la mera anécdota. De este modo, *“el conocimiento científico puede efectuarse a partir de él sin la mediación de casos promedios obtenidos de un gran número de casos históricos”* (Serrano, 1998, pág. 87). Después de todo, cualquier intento humano tiene o expresa regularidades que es posible capturar a partir de cualquier caso de un determinado tipo. Por tanto, *“la validez y el carácter probativo que tiene un caso depende de su realidad, de su autenticidad, y no de su frecuencia o representatividad con respecto de un promedio estadístico”* (Serrano, 1998, pág. 88)

Por otra parte, el caso elegido, circunstancialmente, nos parece estructuralmente representativo lo que sucede con los docentes que participan de un Programa de Integración en una comuna populosa de la Región Metropolitana. Más allá de sus particularidades, el caso reúne las condiciones de tipicidad en cuanto a su administración, estrato socio económico de los estudiantes y ubicación geográfica urbana. Por tanto, sostenemos que ilustra, aunque no necesariamente representa, suficientemente un amplio sector de la educación escolar municipal en sectores populares urbanos. Con todo, las investigadoras no tienen cómo fundar el juicio del mejor caso, más allá de su experiencia profesional.

Segundo, en el planteamiento de nuestro problema carece de sentido la búsqueda de una representación y distribución estadística de creencias en una población dada porque primero es necesario efectuar un relevamiento de las mismas. Además, porque nuestra búsqueda principal es lograr una comprensión de la estructura y la dinámica de las creencias como núcleos interpretativos específicos a partir de los cuales se ordena la realidad y las relaciones que estos núcleos establecen entre sí para configurar sistemas interpretativos complejos. Luego, a partir de dicha comprensión, proponer algunas ideas o hipótesis preliminares sobre su dinámica, de modo tal que sea posible el diseño de verdaderos programas de cambio cultural. En este contexto, el dato estadístico poco aporta al objetivo y la comprensión del fenómeno.

Tercero, ligado a lo anterior, sostenemos que el problema requiere de una estructuración teórica previa para el desarrollo posterior de hipótesis que puedan ser contrastadas mediante otros diseños que impliquen más casos o un mejor control teórico de las variables. De hecho, la conceptualización es un objetivo en sí mismo y esencial del estudio de casos. Así, “las fórmulas generales sacadas del caso no son leyes abstractas, sino certezas de la conducta que se debe adquirir o principios directivos de acción en el estudio ulterior de casos o de situaciones reales de la vida” (Serrano, 1998, pág. 89)

Cuarto, la implementación de diseños técnicamente complejos que abarquen una muestra válida de muchos casos, no solo escapa a los objetivos propuestos, sino que supone el despliegue de capacidades y recursos que no estaban disponibles para las investigadoras.

4.2.1 El estudio de casos

En el sistema educativo, el estudio de casos se concentra en los niveles micro del sistema. En este caso, nos concentramos en el estudio de las creencias de los profesores que participan de un Programa de Integración Escolar de la Escuela Germán Riesco administrada por la Corporación de Educación de la Municipalidad de Maipú. Buscamos una interpretación holística en su contexto natural concreto y dentro de un proceso dado (Irene Barrio, 2012).

Según Serrano (Serrano, 1998) las principales características del estudio de casos son:

- ❑ Particularista. Ello implica que el estudio se concentra en una situación, evento, programa o fenómeno particular. La importancia o relevancia se define por lo que revela del evento o fenómeno específico estudiado.
- ❑ Descriptivo. El producto final es una descripción rica, profunda y densa del fenómeno específico estudiado. Tras esta descripción puede haber objetivos puramente descriptivos pero también de otra índole como la búsqueda o

construcción de distinciones o categorías interpretativas o evaluativas, como mencionaremos más adelante.

- ❑ Heurístico. Los estudios de caso pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados o ampliar la experiencia significativa sobre el ámbito de realidad que representa el caso.
- ❑ Inductivo. Tal como hemos mencionado, el estudio de caso se sostiene sobre un enfoque inductivo. De este modo

“las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al comienzo del estudio de casos, pero estas expectativas están sujetas a reformulación a medida que avanza el estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos”
(Serrano, 1998, pág. 93)

Desde otra perspectiva, de acuerdo al objetivo que persiguen, los estudios de caso pueden ser de tres tipos (Irene Barrio, 2012). El estudio intrínseco de casos cuyo propósito es lograr la mejor comprensión de caso en sí mismo. El estudio instrumental de casos que busca generar una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico. En este sentido, el caso es el instrumento para conseguir otros objetivos de investigación (Irene Barrio, 2012, pág. 4). Estudio colectivo de casos cuyo interés es indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. Siguiendo esta clasificación, el presente estudio es de carácter instrumental en la medida que pretende ampliar la comprensión

teórica de las creencias y su efecto sobre la práctica pedagógica en el contexto de la escuela.

Por otra parte, según el nivel de investigación y el carácter del informe final, los estudios de caso pueden ser de cuatro tipos. Los estudios de caso de nivel exploratorio dan cuenta de los hallazgos sin fundamentación, ni pretensión teórica. El objetivo de la búsqueda es allegar información más o menos sistemática sobre un fenómeno total o parcialmente desconocido para indicar posibles formas de abordar el objeto de estudio con posterioridad. El estudio de casos descriptivo, por su parte, pretende describir el caso en su estructura y dinámica sin llegar a explicaciones, causalidades o incluso indicaciones sobre concomitancias de las dimensiones o variables del fenómeno. El estudio de casos interpretativo, en cambio, “aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información” (Irene Barrio, 2012, pág. 5). Por último, el estudio de casos evaluativo, junto con describir y explicar un fenómeno dado se orienta a la formulación de juicios de valor que constituyan la base para tomar decisiones. Por tanto, de acuerdo a esta clasificación, el estudio que proponemos es de carácter interpretativo. Ello supone que nuestra pretensión es lograr la construcción de categorías o distinciones conceptuales que permitan, al menos

parcialmente, el análisis sistemático de las creencias de los docentes en el contexto de la escuela.

En suma, desarrollaremos un estudio de casos de carácter instrumental e interpretativo, respetando cada una de las características propias de este tipo de estudios.

4.3 Selección del caso y unidad de análisis

El estudio se concentra en el caso de la Escuela D-275, Germán Riesco Errázuriz, uno de los 26 establecimientos de educación escolar administrados por la Corporación Municipal de Educación de Maipú. Se trata de una escuela que inició su funcionamiento el 01 de Abril de 1953, según Decreto N° 2.558 de la Dirección General de Educación Primaria (Corporación Municipal de Educación de Maipú, 2011).

El establecimiento tiene una matrícula de 461 estudiantes/as de entre 4 a 15 años de edad distribuidos en 14 cursos desde prekinder hasta octavo año básico. Atiende estudiantes provenientes de sectores populares, rurales y urbanos de la comuna de Maipú. En general se trata de niños y niñas socialmente vulnerables. El cuerpo docente está compuesto por 21 profesores y un equipo de gestión de cuatro

directivos. Los docentes tienen un promedio de 25 años de ejercicio profesional, y en mayoría, tienen más de 20 años ejerciendo en la misma escuela.

El establecimiento se ha seleccionado considerando tres dimensiones. Primero, la facilidad para lograr la cooperación de los informantes claves, dado que una de las investigadoras forma parte de su equipo docente en el área temática de la presente investigación. Segundo, producto de lo anterior, la disponibilidad de información e ingente observaciones de campo sobre el caso en particular, lo que permite una apreciación profunda, completa y extendida en el tiempo. Tercero, por la validez y tipicidad del caso en relación a la implantación de un Programa de Integración Escolar (PIE) en establecimientos de dependencia municipal en la Región Metropolitana.

En efecto, dentro del establecimiento, la investigación se concentra en el Programa de Integración Escolar y sus actores. Este programa está presente en 20 de los 26 establecimientos de administración municipal y atiende a 1.043 estudiantes de educación pre escolar y escolar a través de 77 profesores diferenciales, 12 psicólogos, 12 fonoaudiólogos, 10 psicopedagogos y dos terapeutas ocupacionales.

Específicamente, el programa Integración Escolar de la escuela 275 atiende 43 niños, con NEE transitorias y permanentes, que corresponden al 9,3% de su

matrícula y al 3.1% del total de estudiantes que participan en el programa nivel comunal.

Número de estudiantes atendidos por el PIE según NEE

Necesidad	Número de estudiantes
Discapacidad intelectual	11
Graves alteraciones de las relaciones y la comunicación ¹¹	2
Total Necesidades Educativas Especiales Permanentes	13
Dificultades específicas del aprendizaje	12
Trastorno específico del lenguaje mixto	11
Trastorno específico del lenguaje expresivo	4
Trastorno discapacidad atencional	1
CI en rango (límitrofe)	2
Total Necesidades Educativas Especiales Transitorias	30

Los estudiantes reciben dos modalidades de atención: aula común y de recursos. La primera se refiere al apoyo que recibe el estudiante en su sala de clases. La segunda remite al tiempo que el estudiante es atendido por especialistas en aula especial.

La atención está a cargo de 7 profesionales: un fonoaudiólogo, un terapeuta ocupacional, tres profesores diferenciales, un psicólogo y un psicopedagogo. Se

¹¹ . La categoría incluye asperguer, disfasia y autismo. En el caso particular, se trata de niños disfásicos.

trata de profesionales de tiempo parcial que distribuyen su jornada en las escuelas que participan del PIE en la comuna. Este equipo profesional trabaja en conjunto con los profesores de aula y el equipo directivo del colegio.

Al interior de este programa en la escuela 275, las unidades de análisis son los profesores regulares de aula (no especialistas) en cuyos grupos curso hay un total de siete niños con discapacidad intelectual diagnosticada del primer ciclo básico. Es decir, cuatro profesoras jefes, una profesora de religión, dos profesores de educación física y una profesora de inglés. En específico, las creencias asociadas a la discapacidad intelectual de estos docentes y cómo hipotéticamente dichas creencias pueden afectar su práctica docente.

4.4 Instrumentos de recolección de información

El plan de recolección de información está destinado a identificar y sistematizar las creencias asociadas a inteligencia, aprendizaje, integración y rol docente que sostienen aquellos profesores no especialistas del primer ciclo básico de la escuela 275 que atienden cursos donde hay al menos un estudiante con discapacidad intelectual.

Profesores integrados al estudio

Profesores	Número
Profesoras jefes	4
Profesora de religión	1
Profesores de educación física	2
Profesora de inglés	1

En este contexto, definimos creencia como una generalización profundamente arraigada sobre el significado, la causa, el sentido, los límites y las posibilidades de un fenómeno. Tal generalización se expresa sobre focos de análisis o interés específicos y se tiene por cierta y/o válida, pero respecto de la cual no es posible exhibir fundamento lógico y/o empírico suficiente. Se expresa en el lenguaje como definiciones (esto es), relaciones causa efecto (esto sucede porque), equivalencia (esto equivale a) o simple juicio (es mejor, no puedo, etc.). Como generalización se presenta sin índice referencial. Es decir, como una afirmación válida en términos genéricos sin referencia a grupo, persona o contexto específico. Por ejemplo, en la expresión, “la mejor forma de atender a estos niños es con profesionales especializados”, el hablante emite un juicio superlativo sin proporcionar antecedentes sobre el fundamento de la afirmación que permitan aceptar o rechazar su validez. Tampoco señala indicaciones sobre qué niños, atenderlos en qué, atenderlos cómo, qué tipo de profesionales, etc.

En términos operacionales, las creencias constituyen comentarios verbales de los profesores respecto de focos específicos de referencia propuestos por las investigadoras. Los focos de referencia o significación en función de los cuales se recolectaron las creencias de los docentes fueron:

- ❑ Concepto de inteligencia. Concepto de inteligencia que se revela en los comentarios verbales de los profesores informantes. Incluye, por oposición, el concepto de discapacidad intelectual
- ❑ Aprendizaje. Remite al significado de aprender y el tipo de aprendizaje que se entiende como relevante o importante en el discurso de los profesores informantes. Incluye, los dichos de los profesores sobre aprendizaje en personas con discapacidad intelectual. En este caso, refiere a las posibilidades de aprendizaje que los profesores informantes definen en sus comentarios acerca de los niños con discapacidad intelectual que atienden
- ❑ Integración. Se refiere al conjunto de dichos o enunciados de los profesores informantes respecto de cómo deben ser atendidos o educados los niños y niñas con discapacidad intelectual que participan del programa de integración.
- ❑ Rol docente. El rol que los profesores informantes definen como su tarea principal en tanto docentes. Incluye también lo que los docentes definen como su rol en relación a niños con discapacidad intelectual que participan en el aula.

Sin embargo, las investigadoras utilizaron los focos anteriores como instrumentos heurísticos provisionales e iniciales, sin negar otros y abiertas a encontrar nuevos o diferentes focos en torno a los cuales estructurar las creencias que pudiesen recolectarse.

Los instrumentos utilizados para recolectar las creencias de los docentes sobre los focos anteriores, fueron tres. Primero, un grupo de discusión destinado a relevar las creencias compartidas y la estructuración social del discurso. Es decir, lo que organizamos para enunciarlo frente a otros. Del mismo modo, el grupo de discusión tuvo la utilidad de poner en tensión cada creencia en el transcurso de la conversación, de tal forma que permanecen solo aquellas respecto de las cuales los hablantes manifiestan mayor convicción y validez. Segundo, una entrevista semi estructurada destinada a profundizar en algunas de las creencias aparecidas en el grupo de discusión. En particular, respecto de los focos de aprendizaje y discapacidad. Tercero, una pauta de observación que complementa la recolección de creencias y describe, al menos inicialmente, la práctica pedagógica de los profesores informantes respecto de los niños con discapacidad intelectual. Estas observaciones se utilizaron como información complementaria a los enunciados verbales. Sin embargo, no se pretende establecer una relación causal entre discurso y práctica. Primero, porque no es objetivo del estudio y segundo, porque las observaciones resultan aún fragmentarias y limitadas para establecer una causalidad directa. Con todo, es posible apreciar relaciones significativas que también expondremos.

4.4.1 Grupo de discusión

“Según Jesús Ibáñez, el lenguaje (que es a su vez instrumento y objeto de investigación) permite interpretar el mundo cognitivo en su dimensión estructural del componente simbólico. Los elementos del lenguaje nos permiten acercarnos a los mapas perceptuales e ideológicos que los sujetos construyen sobre su entorno y el conjunto de la sociedad. La manera en que se genera esta información es mediante la forma discusión bajo el supuesto de que la vida social es una conversación” (Cano, Julio Agosto 2008, pág. 35).

El propósito de un grupo de discusión es integrar y dar sentido al discurso social de los participantes. Técnicamente consiste en reunir un grupo de personas estructuralmente representativas de una categoría social. Por ejemplo, docentes de aula que trabajan con niños que presentan discapacidad intelectual. Los informantes hablan e interactúan de forma simétrica dentro de los ámbitos temáticos, tiempo y condiciones impuestas por el facilitador, quien no participa de la discusión. La simetría entre los participantes favorece el que se acoplen las hablas y se reproduzca el discurso social más o menos completo en relación a la temática que propone el facilitador de la categoría social a la cual pertenecen los informantes.

Los temas propuestos para el grupo de discusión fueron los siguientes

Foco de indagación	Preguntas para motivar la conversación
Concepto de inteligencia	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Es posible distinguir en la sala niños más inteligentes que otros? <input type="checkbox"/> ¿Cómo podemos describir al niño o niña más inteligente?
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son los contenidos más importantes del programa <input type="checkbox"/> ¿Cómo nos damos cuenta que un niño aprendió? <input type="checkbox"/> ¿Qué pueden aprender los niños y niñas con discapacidad intelectual?
Rol docente en relación a niños con discapacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Atender o trabajar con niños que tienen deficiencia intelectual, ¿forma parte de su rol como docente? (no, si, si pero), ¿por qué? Si la respuesta o el consenso grupal es “no”, ¿a quién le corresponde enseñar o trabajar con estos niños?

4.4.2 Entrevista individual

La entrevista individual se concentra en el foco aprendizaje en estudiantes con discapacidad. Su objetivo específico es relevar específicamente y profundizar las creencias de los docentes sobre las reales posibilidades de aprender y aprender algo relevante por parte de los estudiantes con discapacidad intelectual. Se realiza con posterioridad al grupo de discusión y se aplica solo a los profesores jefes de los

cursos donde participan niños con discapacidad intelectual. La elección de estos informantes se basa en el supuesto que, del conjunto de docentes que trabajan con estos niños, los profesores jefes constituyen observadores privilegiados de su desenvolvimiento escolar.

En este contexto se buscó indagar sobre la correlación de las interpretaciones de los profesores sobre aprendizaje y el marco de la Buena Enseñanza, estándar que supone capacidad de aprender en todos los estudiantes y al profesor como un instrumento eficaz de ese supuesto (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógica (CPEIP), 2008). Se usó el Marco de la Buena Enseñanza porque constituye el estándar de calidad para apreciar la práctica docente que utiliza la autoridad educacional. Por tanto, más allá de observaciones críticas que es posible realizar a este modelo, se trata de un estándar válido para evaluar el desempeño docente.

Criterio (variable)	Descriptor (Dimensión)	Reactivo (pregunta por un niño o niña específica)
A.2 Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes	A.2.1 Conoce las características del desarrollo correspondiente a las edades de sus estudiantes.	¿Qué es lo que X ha aprendido este año?
		¿En qué contenido o áreas te has propuesto avanzar con X el próximo año?
	A.2.3 Conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña.	¿Qué contenidos o áreas le resultan más fáciles de aprender a X?
	A.2.4 Conoce las diferentes maneras de aprender de los estudiantes.	¿Cuál es la forma o manera en que X aprende más rápido y mejor?
A.3 Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.	A.3.4 Conoce las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña.	¿Qué le cuesta aprender más a X?
B.2 Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes	B.2.2 Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda	¿Qué esperas de X para el próximo año?
		Apelando a tu realismo y para ver lo que verdaderamente podemos hacer, ¿cuáles son tus reales expectativas de lo que X puede lograr <u>en esta escuela</u> ?

4.4.3 Información complementaria: Pauta de observación

De un modo complementario, se realizaron observaciones de clases con el propósito de lograr una comprensión integral del fenómeno. En particular, la pauta permite establecer una relación entre el discurso y la operación pedagógica del profesor en la sala de clases. La pauta también se estructuró a partir de los criterios que propone el Marco de la Buena Enseñanza como un estándar oficial y aceptado respecto de cómo resolver la situación pedagógica al interior de la sala de clases.

La pauta distingue claves conductuales de ciertas dimensiones específicas del Marco de la Buena Enseñanza relacionadas con el desempeño del profesor en su interacción con los estudiantes en la sala de clases. Tales claves se observaron en términos de frecuencia como una apreciación ordinal de su ocurrencia a juicio de la observadora. En la medida que la pauta incluye todas las dimensiones que propone el Marco de la Buena Enseñanza para apreciar la calidad de la interacción pedagógica en el aula, no es posible esperar la ocurrencia de todas las claves conductuales en el marco de una clase específica. La pesquisa de todas las conductas solo es posible a través de muchas observaciones en un periodo prologando de tiempo. Por ello, la pauta se utilizó solo como una indicación general sobre focos de observación y la información recolectada a través de este instrumento se considera complementaria. Además, junto con los focos de

observación más estructurados que proponía la pauta, durante la observación se tomaron un conjunto de notas sobre la actuación del profesor o profesora en relación a sus estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual.

La observación, al ser realizada por una integrante del equipo del Proyecto de Integración, se considera participante. La presencia de la observadora en la sala es un hecho normal de la dinámica pedagógica y no afecta el comportamiento normal de los participantes de la acción. Con el propósito de no alterar o influir en la situación observada, las notas y observaciones escritas se realizaron después culminada cada clase.

Criterio (variable)	Descriptor (dimensión)	Clave conductual
B.1 Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto	B.1.1 Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes	Se da el tiempo de escuchar al estudiante(a)
	B.1.2 Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.	Genera espacio u oportunidad para que el estudiante (a) realice preguntas y/o aportes
	B.1.3 Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.	Incentiva a que el resto de los estudiantes (as) a que se relacionen de forma amistosa con el estudiante(a) con discapacidad Si existen burlas o descalificaciones del resto de los estudiantes(as), las trata como una oportunidad de aprendizaje de todos
B.2 Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes	B.2.1 Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes	Propone o explica el contenido de forma tal que sea comprensible para el estudiante(a) Le concede tiempo al estudiante(a) para que encuentre soluciones propias a los desafíos de aprendizaje propuestos
	B.2.2 Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda	Reconoce y/o felicita los resultados adecuados

Criterio (variable)	Descriptor (dimensión)	Clave conductual
C.2 Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes	C.2.3 Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido	Explica la tarea o contenido de diversas formas hasta asegurar comprensión por parte del estudiante(a)
C.6 Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes	C.6.1 Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase	Evalúa el grado de aprendizaje alcanzado por el estudiante(a)
		La evaluación es adecuada a las características del estudiante(a)
	C.6.2 Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje	Retroalimenta al estudiante(a) sobre su desempeño de forma respetuosa y/o cariñosa

4.5 Plan de análisis

El análisis se realizó conforme a los objetivos del presente estudio. Básicamente se procedió del siguiente modo:

- Transcripción de grabaciones de grupo de discusión y entrevistas
- Transcripción de entrevistas individuales
- Lectura y análisis de las observaciones de clases

A partir de la transcripción se aislaron y reprodujeron las afirmaciones que correspondían estructuralmente a creencias o que podían considerarse una interpretación referida a los focos temáticos del estudio. Luego, se realizó una agrupación de las mismas en torno a los focos de indagación y otros focos que surgieron o aparecieron en el transcurso del análisis.

Una vez transcritas, aisladas y agrupadas en campos semánticos coherentes, se produjo una discusión entre las investigadoras con el propósito de desarrollar una interpretación coherente de los hallazgos. Una vez generada la interpretación se solicitó la opinión experta a un profesional con amplia experiencia en identificación y cambio de creencias en el mundo del trabajo.

Finalmente, se estableció una relación teórica entre las creencias ordenadas y las prácticas pedagógicas en sala recolectadas a través de la pauta de observación.

En el siguiente cuadro resumimos los principales ejes de análisis en relación a los focos de estudio:

Foco de estudio: Creencias de los docentes sobre	Ejes Principales de análisis
Inteligencia	<input type="checkbox"/> ¿Es la inteligencia una capacidad única o múltiple? <input type="checkbox"/> ¿Es posible distinguir a las personas inteligentes? <input type="checkbox"/> ¿Es posible relacionar la inteligencia con aprendizaje de materias específicas?

Foco de estudio: Creencias de los docentes sobre	Ejes Principales de análisis
Aprendizaje	<input type="checkbox"/> ¿En qué consiste aprender? <input type="checkbox"/> ¿Quiénes pueden aprender qué? <input type="checkbox"/> ¿Quién es el responsable de la ocurrencia del aprendizaje?
Integración	<input type="checkbox"/> ¿Cuál es el modelo a través del cual se debe integrar a estudiantes con deficiencia intelectual? <input type="checkbox"/> ¿Cuál es el valor de la integración?
Rol docente	<input type="checkbox"/> ¿Cuál es el rol del docente en el proceso de integración? <input type="checkbox"/> ¿Cuál es el rol de docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje?

Luego, de análisis precedente, la pregunta de análisis es ¿cómo pueden influir dichas creencias en la práctica docente (cuyo estándar es el Marco de la Buena Enseñanza) y en la implementación de Programas de Integración en la Escuela?

5. Los resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos en la entrevista grupal, las entrevistas individuales y las observaciones realizadas en la sala de clases.

5.1 Grupo de Discusión

Tal como hemos indicado en nuestro marco metodológico, el grupo de discusión se organizó en torno a cuatro ejes temáticos a saber:

- ❑ Concepto de inteligencia
- ❑ Concepto de aprendizaje
- ❑ Concepto de integración
- ❑ Rol docente respecto de niños y niñas diagnosticados con Discapacidad intelectual

El grupo de discusión fue organizado por las investigadoras y apoyado formalmente por la dirección del establecimiento (Ver Anexo N°1). Los participantes fueron profesores de aula en cuyos cursos participan niños y niñas que han sido diagnosticados con Discapacidad Intelectual en el marco de lo establecido en el Decreto N° 170 del Ministerio de Educación y también la encargada de la Unidad

Técnica Pedagógica del Establecimiento. Por tanto, se trató de una actividad regular dentro de las responsabilidades laborales de los informantes. No se informó a los participantes que se trataba de una investigación en el marco de una tesis, sino de una actividad propia del Programa de Integración que opera en la escuela en la perspectiva de su mejora. Bajo estas condiciones se controló el efecto de condescendencia con la investigación y la investigadora y, facilitó la expresión y articulación social de un discurso dirigido a la dirección del programa. Es decir, los informantes tuvieron la oportunidad de decir lo que realmente deseaban decir a los encargados del Programa de Integración.

La actividad se realizó dentro del horario laboral el día 16 de octubre de 2012 y fue facilitada por las investigadoras, una de las cuales, forma parte del equipo del Programa de Integración que opera en el establecimiento. Con el propósito de estimular la participación y compromiso de los participantes con la actividad se acondicionó especialmente un espacio y se dispuso de café y galletas.

Los participantes fueron divididos en dos grupos de trabajo de cuatro personas, cada uno a cargo de una de las investigadoras. Se instruyó a los participantes para que discutieran con libertad respecto de cada uno de los temas y propusieran una conclusión grupal para presentar en plenario. Las investigadoras se abstuvieron de participar, salvo para proponer las preguntas, dar y quitar la palabra y controlar el tiempo. Las discusiones de cada grupo fueron grabadas con el consentimiento de

los participantes, so pretexto de no perder opiniones relevantes para el mejoramiento del Programa de Integración.

Los temas de discusión fueron presentados en forma de preguntas que proponían el tema de forma indirecta. Las preguntas estaban relacionadas con apreciaciones sobre la “realidad” de su desempeño docente. De esta forma se buscó evitar divagaciones conceptuales que facilitaran la reproducción de discursos académicos en vez de lo que los informantes realmente creían sobre cada tema.

5.1.1 Concepto de inteligencia

Las preguntas utilizadas para permitir a los informantes expresar su concepto de inteligencia fue la siguiente: “En su experiencia, ¿es posible distinguir en la sala niños más inteligentes que otros?” y “¿Cómo podemos describir al niño o niña más inteligente?” Se explicó a los participantes que el propósito de la pregunta era conocer los criterios conforme a los cuales ellos, como docentes, aprecian las competencias o capacidades de sus estudiantes. Por tanto, desde esta perspectiva, podrían aportar a mejorar los procedimientos de diagnóstico del Programa de Integración.

La primera observación que es posible realizar respecto de los resultados obtenidos es que los docentes efectivamente distinguen de forma intuitiva a los niños y niñas

que consideran más inteligentes. Los criterios para realizar tal distinción varían de maestro en maestro. Mientras para algunos basta con mirar a la cara, otros asocian directamente belleza con inteligencia y otros vinculan la inteligencia con la capacidad de retener y aplicar los contenidos tratados por el profesor en clases

“Si un chico es inteligente se ve en la cara... miren la cara de Flores y de Antonio”

“Yo hablo de la cara... en la mirada se nota que son inteligentes”

Por tanto, los niños podrían ser ubicados en un orden específico y los que se encuentran en la categoría de “inteligentes” serían siempre pocos

“Si se puede distinguir ese tipo de diferencia individual que existe en los estudiantes, porque uno tiene distintos niveles dentro de un curso y ahí puede categorizar a un niño de acuerdo a un inicial, básico o avanzado y estos niños inteligentes estarían en el tercer grupo. Es decir el avanzado, porque tienen otras competencias que van más allá de lo que tú estás pasando... a un nivel superior. Esto se observa en la generalidad, yo creo que son alrededor de tres estudiantes por curso más o menos”

La capacidad de apreciación o clasificación de un profesor aumenta en la medida que tiene la posibilidad de observar el desempeño del estudiante en diferentes áreas. Por ello, los docentes de subsectores tienen menos posibilidades de clasificar

certeramente a los estudiantes. Esto justificaría el uso de pruebas psicométricas estándares, porque ayudaría al profesor en el proceso de clasificación que se estima útil para direccionar y focalizar los esfuerzos de enseñanza.

“Para los profesores de primer ciclo básico les es más fácil darse cuenta ya que tiene una visión más amplia del actuar de un niño, de lo que es capaz de hacer. En cambio, un profesor que trabaja por subsectores le es difícil visualizar ese aspecto. Yo creo que a veces no es medible, porque puede que un niño no se atreva a resolver un problema, hay que aplicarle un instrumento de evaluación para medir el CI”

Si bien los profesores coinciden en la utilidad y relativa facilidad de clasificar a sus estudiantes, discuten sobre los aspectos que debieran considerarse en el proceso de clasificación. Mientras algunos sostienen, como hemos indicado, que basta con el aspecto físico, hay otros que indican la necesidad de considerar otras variables

Así en un sentido más amplio, la inteligencia se relacionaría con las capacidades de interpretar, relacionar, aplicar, abstraer, inventar procedimientos más efectivos para lograr los mismos resultados, concentración, auto confianza, resolver problemas, adaptarse a situaciones nuevas y proponerse metas. Sin embargo, se trata siempre de una capacidad única que se expresa de formas múltiples o se aplica a diferentes objetos. Ello resulta evidente porque los informantes nunca renuncian a la

posibilidad de clasificar u ordenar a sus estudiantes entre más y menos inteligentes. Es decir, si bien no hay un total consenso sobre los indicadores o aspectos a observar al momento de clasificar, la idea de clasificación no está puesta en duda. Incluso se puede reconocer que los instrumentos de evaluación académica tradicionales no necesariamente dan cuenta del nivel de inteligencia de un estudiante, pero se concluye que la operación de clasificación normal de las personas por su nivel de inteligencia es siempre posible.

“Yo creo que se puede en cualquier grupo, se puede, visualizar cuál es más inteligente, porque es capaz de interpretar lo que está sucediendo. Las personas inteligentes saben relacionar lo aprendido y aplicarlo. Si es capaz de relacionar espontáneamente, aprender no es lo mismo que repetir, si es capaz de relacionar y sacar sus propias conclusiones es más inteligente”

“Ruth, no necesariamente va asociado con la evaluación. Yo tengo un niño extremadamente inteligente, por ejemplo este niño usa procedimientos que ninguno ha realizado y él siempre llega al resultado correcto sin hacer el cálculo, hace redondeo estimaciones y llega al resultado”

“Es un niño creativo que tiene una concentración mayor ellos están super concentrados y atentos, su estrategia de atención es más hábil, es más

atento no necesariamente más participativo. Les gustan los desafíos. Tienen confianza en sus capacidades”

“Capacidad para enfrentar una situación problemática, no solo lo cognitivo. Una persona es inteligente cuando con su repertorio conductual y experiencia es capaz de adaptarse a una situación nueva, en el fondo es adaptación”

“Se parte de que es más inteligente el que resuelve problemas de la vida cotidiana y que es altamente independiente”

“Hay niños que son calladitos y son inteligentes, el niño inteligente siempre va tener metas”

“Los niños más inteligentes se notan pero no solo en la sala de clases. En la sala de clase en matemáticas es más inteligente el que sabe resolver problemas, separar datos, pero es inteligente en ese ámbito. Se es inteligente de acuerdo a las habilidades que estas miden. La inteligencia emocional tendría que verlo en una situación física”

Como se puede apreciar en las opiniones anteriores, aunque el criterio de demarcación varíe, la inteligencia aparece como una capacidad única. Es decir, los profesores discuten sobre el mejor criterio de apreciación o medición, pero no sobre la unicidad del fenómeno.

En el discurso de los profesores también surge la idea que la inteligencia es una capacidad que es posible desarrollar y dirigir a objetivos específicos. En algunos, la actividad pedagógica tiene cierta relevancia y en otros también influye la familia.

“Yo cada vez me convengo más que es la capacidad de relacionar. En el caso del niño que plantea Ruth que inventa procedimientos. No los inventa de la nada son algunos conocimientos que él conoce y los aplica. Por eso es la capacidad de relacionar. Si la sala de clase es lo suficientemente estimulante los niños logran esta capacidad. La inteligencia también implica abstracción”.

“También influye lo que traiga de la casa, algunos son inteligentes para hacer maldades”

En la discusión, a propósito de la idea que la inteligencia se desarrolla, el concepto de inteligencia y habilidad se van haciendo sinónimos. Por tanto, los profesores que están a cargo del desarrollo de habilidades específicas tienden a sostener con mayor claridad que la inteligencia es una habilidad que se desarrolla con entrenamiento.

“Yo, por mi asignatura creo que [si bien] hay niños más talentosos con más habilidades, con más destrezas, [...] estas se van desarrollando con actividades, con estrategias. Hay diferentes formas de aprender. Puede que su fuerte no sea educación física, yo lo llevo a las capacidades físicas”

Otros sostienen que el desarrollo de la inteligencia depende de la disposición y ánimo de la persona

“Todos son inteligentes, hay algunos que por flojera no la desarrollan, algunos son más interesados más participativos. Más que el concepto de inteligente, no es que los niños sean más inteligentes, sino que hay más habilidades”

Con todo, en algunos profesores es posible apreciar la influencia del concepto de inteligencias múltiples. Sin embargo, también es posible constatar que tal concepto aparece como un sinónimo de la valoración de ciertas habilidades y objetos de actuación, y no como potenciales biopsicológicos independientes que se expresan de forma específica en determinados contextos culturales. Por tanto, tras el discurso sobre la multiplicidad de inteligencias subyace la idea de la unicidad del fenómeno. De este modo, es posible afirmar que un niño o niña no es inteligente, pero tiene una habilidad específica que puede resultar útil. O bien, que es más inteligente aquel que logra equilibrar las “diversas inteligencias” que son habilidades. De esta forma, las inteligencias hacen parte de un perfil de inteligencia que se puede describir.

“Antonio no tiene inteligencia como los otros pero tiene inteligencia social, que le va servir para la vida”

“Primero hay que definir lo que es inteligencia, porque en la actualidad hay una gama de inteligencias. Las inteligencias son variadas y un niño inteligente es el que mantiene cierto equilibrio porque maneja la mayor cantidad de inteligencias que es sinónimo de habilidades”

Por otra parte, el concepto de inteligencias múltiples aparece como un cambio cultural en las valoraciones de diversos ámbitos del saber y no como capacidades biológicas independientes. Por tanto, hoy quienes exhiben ciertas habilidades culturalmente más valoradas tienen mayores probabilidades de éxito social. Ello, junto a una concepción ingenua o basada en la cultura popular de lo que significa tener tales habilidades. Por ejemplo, tener inteligencia lógica matemática es equivalente a ser frío.

“Antiguamente, cuando yo estudié, el más inteligente es el que sabía más lenguaje y matemática, pero ahora eso ha cambiado, uno reconoce que hay una diversidad de tipos de inteligencia, hay algunos que rinden en los ramos importantes pero son fríos, pero hay niños que tienen inteligencia emocional o social y logran más cosas y llegan más lejos”

5.1.2 Los contenidos relevantes del currículo

A los profesores participantes del grupo de discusión se les pidió que indicaran cuáles eran, y si era posible distinguirlos, los contenidos o materias más importantes en el currículo escolar. A través de esta indagación se buscaba saber si los profesores privilegiaban el aprendizaje de ciertos contenidos con niños y niñas definidos como “normales”. De este modo, se pensó en establecer luego si, en la opinión de los profesores, los niños y las niñas diagnosticados con Discapacidad Intelectual podían llegar a dominar tales aprendizajes relevantes. Además, la idea original era también de establecer una asociación entre aprendizaje relevante y concepto de inteligencia.

Se explicó a los participantes del grupo de discusión que indicaran cuáles eran los contenidos o materias que ellos privilegiarían al trabajar con niños “normales”. Específicamente, el tema fue enunciado como *“en su opinión y de acuerdo su experiencia, si tuviese que ajustar el programa anual al mínimo, ¿qué materias o contenidos sería posible dejar fuera? Y ¿qué contenidos o materias no deberían quedar fuera por ningún motivo?, ¿por qué?”*

Sin lugar a dudas, los participantes del grupo de discusión se inclinan por incluir como contenidos mínimos necesarios matemáticas y lenguaje, revelando la

valoración que asignan a la inteligencia lingüística y lógico matemática. Luego, pueden diferir en la importancia de un tercer contenido.

“Dejaría educación física, matemática y lenguaje porque a través del lenguaje se puede trabajar con todos los demás el lenguaje es más amplio y todo lo podemos incorporar con lenguaje por ejemplo la expresión. Educación física es importante pero bien hecha para que conozcan su cuerpo”.

“No debería quedar afuera Lenguaje ni inglés ya que es muy necesario actualmente. Lenguaje idioma madre con ella nos comunicamos”

Sin embargo, lo que resulta más interesante es el tipo de materias que los profesores se inclinarían por dejar como optativas o simplemente fuera de la formación de sus estudiantes

“Sacaría sociedad porque hay mucho que memorizar. Pienso que para la sociedad actual escapa a sus intereses, pueblos antiguos y los niños no son capaces de proyectarse a ese tiempo, enseñan cosas que ya no sirven. Habría que enseñar educación cívica”.

“Y como en EEUU solo enseñan la historia de su país así debiera ser en Chile. Pero yo sacarían tecnología porque no me gusta, no sé enseñarla y tengo que estar toda una tarde preparándola... y se trabaja con puros proyectos”

“Todo lo artístico lo dejaría optativo. No todos tienen habilidades para la música, arte, no todos tenemos habilidades para lo técnico artístico. También es importante que los profesores que la imparten tengan mención para que lo enseñen bien. No como en esta escuela que nos dan asignaturas artísticas sin tener habilidades para hacerlo ya que somos profesores mentolatum”.

A través de la conversación va quedando relativamente claro que los profesores sacarían aquellas materias que a ellos como docentes les incomodan, sea porque exigen un trabajo adicional, porque no están preparados o simplemente porque no ven utilidad alguna en ellas. Al mismo tiempo, al preferir los contenidos relacionados con capacidades lingüísticas y lógico matemáticas, presuponen su distribución universal en la población y de importancia superior sobre otras que serían características de grupos específicos de personas y de menor relevancia, como las tecnológicas, las artísticas y las musicales. La idea sería que los estudiantes deben aprender idioma y matemáticas y, si quieren o pueden otras cosas. Eso ya es cosa de cada cual. Con ello se revela un enfoque educativo uniforme y se refuerza la idea de inteligencia como una capacidad única.

Del mismo modo, llama la atención una cierta concepción utilitarista o funcional de la educación. Es decir, la formación de las nuevas generaciones solo debería incluir aquellos contenidos útiles para enfrentar con éxito los desafíos de la vida actual. Mejor aún, lo que el profesor cree que es importante de la vida actual, y dejar de

lado o dar menor importancia ciertos contenidos formativos de un carácter más general, destinados a proporcionar claves para una comprensión más amplia de sí mismo en un contexto histórico social.

Finalmente, las opiniones revelan una opción pedagógica por la formación lectiva, por sobre la experimentación, la práctica y el entrenamiento sostenido. Enseñar, de acuerdo a esta concepción, consistiría básicamente en “pasar materia” y el aprendizaje sería el resultado del esfuerzo individual por comprender lo que el profesor dice. Precisamente, en este enfoque del proceso enseñanza – aprendizaje, los que tienen mayores probabilidades de éxito son los niños y niñas que exhiben mayores competencias en los ámbitos lingüísticos y lógico matemáticos. Dicho de otra forma, el enfoque pedagógico refuerza la idea de la inteligencia como una capacidad única vinculada a los aspectos lingüísticos y lógico – matemáticos.

5.1.3 Aprendizaje y discapacidad intelectual

Se indagó sobre el concepto de aprendizaje. Específicamente, sobre los indicadores de un aprendizaje logrado. Con este propósito se preguntó a los integrantes del grupo de discusión cómo se daban cuenta cuándo un niño había aprendido. La pregunta utilizada fue: *¿Cuándo nos damos cuenta que un niño aprendió algo?* El sentido de la indagación fue conocer los criterios que los maestros utilizan

intuitivamente para determinar si un estudiante o alumna ha logrado comprender y/o dominar un ámbito de materia específico. Luego, nuestra búsqueda apunta a mostrar si tales criterios aplicados a niños y niñas definidos como “normales” son también aplicados a niños y niñas diagnosticados con Discapacidad Intelectual

De las respuestas obtenidas, es posible distinguir dos criterios fundamentales para verificar el nivel de aprendizaje logrado por un estudiante o alumna. Primero, el criterio de aplicación. Un niño ha aprendido cuando lo aplica. Segundo, el criterio de la respuesta verbal. Es decir, un niño ha logrado aprender cuando puede explicar lo que aprendió

“Cuando lo aplica. Por sus conocimientos, si uno le pregunta una situación ella le responde”

Si bien los entrevistados no profundizan en ninguno de los criterios, el estándar de aplicación es más bien un concepto abstracto. El criterio de respuesta verbal, en cambio, debe cumplir con el estándar de ser una re elaboración de contenido con lenguaje propio.

“Aprendió cuando es capaz de explicar un comportamiento que él aprendió, y de otra forma. No es repetir de memoria. Cuando se incorpora de manera natural y es capaz de explicarlos con sus términos. A veces depende del niño el aprendizaje cuando uno le habla de algo el niño busca información”

“Cuando se posesiona de lo aprendido”

Asociado al criterio de elaboración verbal, aparece la capacidad de recordar y luego, la capacidad de analizar y razonar. En este sentido, aprender sería equivalente, o bien parecido al desarrollo la inteligencia lingüística, que remite a la capacidad de expresarse o retener información lingüística, y la inteligencia lógica matemática que se vincula con el razonamiento lógico.

“Cuando estamos en una asignatura y se acuerda”

“Un niño aprende cuando aplica, cuando analiza, cuando es capaz de razonar, cuando es capaz de analizar un contenido”

Por otra parte, los profesores indican que la utilidad de las evaluaciones formales para determinar el nivel de aprendizaje es limitada. Su beneficio se circunscribe a indicar los errores específicos que comenten los estudiantes. Sin embargo, es la apreciación subjetiva del profesor al interactuar con sus estudiantes cotidianamente lo que permite determinar si un niño o niña ha aprendido.

“Más que las pruebas es la apreciación que tiene el profesor de los niños de 1º a 4º uno se da cuenta en la interacción con ellos. La evaluación nos permite visualizar los errores que cometen habitualmente los estudiantes. La prueba te aporta información y también los parámetros que entienden y como están. Te permiten evaluar en la práctica si son atingente a un contenido”

Existe un aspecto específico relacionado con el proceso de aprender y el rol del maestro. El aprendizaje sería una responsabilidad del estudiante. Por tanto, existen estudiantes que aprenden más rápidamente que otros. En esta perspectiva el rol docente sería como un coadyuvante del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y no el responsable directo. En el extremo, entonces, el “locus problemático” del aprendizaje sería siempre el estudiante y nunca el docente. Al profesor le correspondería avanzar a quienes aprenden con más rapidez y reforzar a los rezagados.

“Los que aprenden son los niños que van adelantados y uno trata de avanzarlos, los que no presentan problemas y realizan todas las actividades y son más autónomos. Los que no aprenden uno trata de avanzarlos y a veces son los más inquietos y más molestos y a estos niños hay que reforzarlos para que logren aprender, aunque es difícil cuando se tiene muchos niños con diferentes niveles de aprendizaje”

5.1.4 Discapacidad Intelectual y rol docente

El cuarto y último tema abordado en el grupo de discusión fue el rol docente en relación a niños y niñas diagnosticados con Discapacidad intelectual. La pregunta sobre el rol completa el ciclo de reflexión sobre la inteligencia y el aprendizaje, en

la medida que introduce el rol del profesor como un elemento que establece un puente o vinculación práctica entre ambas ideas. La formulación que se presentó al grupo de discusión fue la siguiente: *En su opinión, atender o trabajar con niños que tienen deficiencia intelectual, ¿forma parte de su rol como docente? (no, si, si pero), ¿por qué? Si la respuesta o el consenso grupal es “no”, ¿a quién le corresponde enseñar o trabajar con estos niños?*

Las transcripciones de las respuestas consensuadas de los participantes en el grupo de discusión, y que reproducimos en las siguientes páginas, es posible deducir lo siguiente:

- Que el trabajo docente con niños o niñas diagnosticados con Discapacidad intelectual no forma parte de su rol docente. Las razones para ello son bien claras. Primero, los niños diferentes deben estar con sus iguales. La escuela está hecha para niños normales. Segundo, no están capacitados para trabajar con este tipo de niños o niñas. Fueron entrenados para tratar con niños normales. A lo más les podrían transmitirles afecto. Se trata de niños y niñas que deben ser tratados por especialistas en ambientes especiales segregados. Tercero, los niños y niñas diagnosticados con Discapacidad intelectual no aprenden. Este hecho, frente a niños y niñas “normales” podría incluso afectarles negativamente su autoestima, al ver que los niños y niñas normales efectivamente aprenden y avanzan. Por otra parte, su presencia en la sala puede

incidir negativamente en el aprendizaje de niños y niñas “normales” al demandar más tiempo del profesor y preocupación del profesor.

- ❑ En este contexto, los niños y niñas diagnosticados con discapacidad intelectual no solo demandan más trabajo, sino que se trata de trabajo vano y por lo mismo, fuente de desaliento para el docente.
- ❑ El tratamiento diferenciado de niños y niñas con discapacidad intelectual introduce una especie de injusticia en el sistema. Una discriminación positiva que viola un cierto principio de igualdad pedagógica, desincentiva el esfuerzo e inhibe el aprendizaje.
- ❑ Desde la perspectiva de los entrevistados, trabajar con estos niños y niñas podría caber en el margen del rol docente como una tarea de apoyo social. En este caso, tal como se aprecia en el tono del discurso, apoyo o tarea social sería algo así como esforzarse por donar algo de menor cuantía a quien lo pueda necesitar, inspirado en la bondad del donante y no en la efectividad de la donación para transformar la vida de quien la recibe. De este modo, la donación enaltece la contextura moral del donante, pero no modifica la situación de quien la recibe.

“Tenemos que trabajar con la diversidad, es una función social nosotros tenemos que trabajar con diversos tipos de niños, pero con los niños con discapacidad intelectual se hace difícil, aunque uno quiera entregarles...”

darles las herramientas, hay momentos que se escapan de las manos. Hay ratos que estoy súper feliz porque los niños responden, pero al otro día todo lo que había logrado se pierde y esto produce mucho agotamiento se tiene que trabajar el doble y el triple... y hay que dejar al curso de lado para trabajar con ellos. Y es muy poco lo que logran... casi nada”

“Uno puede hacerlos sentirse mejor desarrollarles la autoestima... es una función social. [Sin embargo] no se ven progresos... es muy agotador. En la Universidad nadie te enseña a trabajar los casos especiales”

“Hay una pregunta anterior... ¿cómo está estructurado el sistema?, ¿cómo es la formación de los profesores? Se está asumiendo un desafío enorme y el niño con Discapacidad intelectual se siente desmotivado, desatendido, pero no tenemos formación para eso, a veces ni los especialistas logran trabajar con estos estudiantes”

“La integración de niños con Discapacidad intelectual es un trabajo difícil de mantener y sostener en el tiempo, no es fácil. La integración debería tener otro enfoque. Debe haber una reformulación. No es lo mismo trabajar con niños con discapacidades transitorias [que con niños con discapacidades permanentes]. Las Discapacidades Permanentes tienen mayores

limitaciones y la escuela no cuenta con todo lo que necesitan, el tiempo de atención de los especialistas es muy poco”

“Los profesionales de inclusión con las experiencias que tienen, podrían apoyar al profesor elaborando material y atenderlos más tiempo en sala de recursos, porque son extremadamente diferente al resto del curso”

“Yo diría que no, yo no sabría cómo tratarlo [...] le puedo dar cariño y apoyo, pero no enseñar ... debe ser atendido por un especialista. Cariño y apoyo les podemos dar, pero no enseñar. Tiene que ser un especialista que haya estudiado, porque tiene que haber método”

“Cuando yo estudie me mandaron hacer práctica a un colegio normal, si quieren que trabajemos con estos niños deberíamos haber hecho práctica en un colegio especial, así tendríamos un mejor manejo y sabríamos que hacer”.

“El niño con DI en una sala de clase no rinde lo suficiente, puede transcribir pero aplicación, análisis y comprensión no manifiesta. Los niños con DI no funcionan en casi el 80%”

“El niño con DI al estar en una sala normal el más perjudicado es el niño porque le bajamos su autoestima. En cambio, si están en una escuela

especial con niños con igual discapacidad puede notar los avances. Con niños normales no ve su progreso siempre va a estar en desnivel”

“Uno estimula en estos niños los pequeños logros pero siempre ellos se comparan con los otros niños que tiene mejor nota, y se sienten mal. Además los niños son crueles”

Con todo, algunos entrevistados reconocen los niños y niñas diagnosticados con Discapacidad intelectual podrían aprender. Ello supone que sean tratados por profesores especializados, en ambientes segregados y les enseñaran a todos los mismos contenidos “acordes” a sus capacidades. De este modo, “no se sentirían” discriminados.

“Para estos niños tiene que haber profesores especiales. Estos niños deberían estar aprendiendo un oficio en un colegio especial. Donde les enseñan a todos lo mismo, a trapear, limpiar mesas, barrer, jardinería y así no se sienten discriminados y están en su salsa”

En este caso, además, como también se desprende de las opiniones anteriores, la integración perjudicaría a los estudiantes “normales”

“Si me dedico a ellos me quedan 40 niños sin atender, ¿qué pasa con eso?... no estamos viendo esa parte también”

5.2 Entrevista individual

Tal como se indica en el marco metodológico se utilizó un segundo instrumento de recolección de información para precisar y profundizar las creencias asociadas a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con Discapacidad intelectual. Esta indagación resultaba metodológicamente relevante en la medida que hemos sostenido que las expectativas de los docentes sobre el desempeño de estudiantes, influyen en sus resultados académicos. Este factor, en el contexto de un programa de integración, tiene un significado adicional. Si los docentes tienen bajas expectativas sobre las posibilidades de estudiantes con discapacidad intelectual, tenderán lógicamente a mostrar una menor disposición a colaborar en el desarrollo de un programa de integración en la escuela. Es decir, si el profesor o profesora cree que los estudiantes vinculados al programa de integración tienen poco o nada que aprender, el programa no tiene justificación alguna. Al menos, en relación a los estudiantes con Discapacidad intelectual que constituyen el foco de este estudio.

La entrevista fue estructurada, tal cual se explicó detalladamente de acuerdo a las dimensiones del Marco de la Buena Enseñanza relacionadas precisamente con las expectativas de los maestros respecto del desempeño académico de sus estudiantes. La referencia al Marco de la Buena Enseñanza se funda, como hemos indicado, en su validez normativa sobre la práctica docente en nuestro país. Fue

aplicada a los profesores Jefes de los cursos donde participan niños y niñas con discapacidad intelectual

Las dimensiones consideradas en la entrevista fueron:

- Conocimiento del docente sobre las características del desarrollo correspondiente a las edades de sus estudiantes
- Conocimiento del docente sobre las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña
- Conocimiento del docente sobre las diferentes maneras de aprender de sus estudiantes
- Conocimiento del docente sobre las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña
- Motivación que transmite el docente por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda de sus estudiantes

5.2.1 Apreciación sobre los aprendizajes logrados

Una primera observación que surge del análisis de las respuestas, es que los profesores entrevistados no proporcionan una apreciación detallada sobre los avances y aprendizajes de los niños y niñas con discapacidad intelectual. Emiten juicios generales, vagos e incompletos en su fundamento. En cualquier caso tales

juicios revelan una apreciación general desalentadora sobre los aprendizajes, especialmente en materias consideradas relevantes como lenguaje y matemáticas. También revelan la existencia de una referencia omitida para estimar logros en sus estudiantes. Se podría inferir que tal referencia es una regla general y no específica o relativa al estudiante por el cual se consulta. De otro modo, el informante podría dar cuenta detallada de los progresos del estudiante en términos relativos a sus propias y específicas capacidades, aun cuando permanezca una apreciación desalentadora sobre el avance general.

Con todo, los profesores informantes coinciden en la idea que los niños con discapacidad intelectual exhiben un mejor desempeño en el ámbito artístico, manual y psicoafectivo.

Ante la pregunta de qué específicamente han aprendido los estudiantes en el año, las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

“Intelectualmente muy poco, sus habilidades están más marcadas por lo manual el estudiante debe ser guiado para descubrir sus habilidades y potenciarlas”

“Logró mejorar su autoestima a socializar con sus compañeros, avances mínimos en matemáticas, sumar y restar”

Un profesor informante revela adicionalmente que el aprendizaje relevante está vinculado con el memorizar, por ello los niños con discapacidad intelectual solo pueden aprender habilidades. Ello indica que el profesor toma el todo por la parte, asociando la capacidad general de memorizar con un tipo específico de memoria como lo es la memoria semántica

“No aprenden tanto, ni tan rápido, no logra aprender la materia no la adquieren memorísticamente [sic] más que contenido aprenden habilidades”

Tal como hemos indicado uno de los profesores informantes es capaz de indicar aprendizajes específicos por su estudiante. Sin embargo, en este caso, el relato también es fragmentado en el sentido de que no provee una imagen general y enfatiza aquellos aspectos que el informante considera relevantes. Es decir, lenguaje y matemáticas

“Aprendió los números y las vocales, [también aprendió] a pintar respetando margen. Está leyendo algunas palabras”

5.2.2 Los objetivos pedagógicos para el siguiente periodo

Los informantes no pueden dar cuenta de objetivos pedagógicos precisos para el siguiente periodo escolar. Las repuestas no revelan un programa o intención pedagógica precisa. En este contexto, la referencia para el resto de los niños y niñas

es el currículo oficial. Es decir, para los niños y niñas “normales” existe un programa académico del cual dar cuenta. Sin embargo, para los niños con discapacidad intelectual no hay un diseño programático alternativo. La adaptación curricular no existe o no tiene sentido. Ello se explicaría porque los profesores además de manifestar expectativas bajas o inexistentes sobre la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes en aquellos ámbitos o materias que ellos consideran relevantes, sostienen que trabajar con niños y niñas con discapacidad intelectual se encuentra fuera de su rol y sus capacidades. Por ello insisten en la necesidad de un tratamiento segregado a cargo de especialistas. Más preciso aun, los niños y niñas con discapacidad intelectual serían un obstáculo para el ejercicio del rol docente.

“No tengo ninguna expectativa. Los alumnos avanzan según su capacidad, hay que potenciar aquello. Espero que se produzcan cambios en la manera de trabajar con los niños. Soy contrario a que estén en el aula regular. Los juntaría a todos en una sala con un programa especial y con elementos estimulantes y motivadores aspectos en que son buenos. No se saca nada con enseñarle más allá de lo que pueden aprender. Se debe quitar la presión al profesor y al alumno y que éste avance de acuerdo a sus intereses. No deberían estar en un régimen estructurado. Yo le daría más importancia a las actividades físicas y deportivas”

Aun en los casos donde existe algún propósito pedagógico, los profesores advierten sobre la dificultad de su logro.

“De acuerdo al programa de cuarto él está muy por debajo de los contenidos mínimos propuestos, pero lo fundamental es lograr una lectura fluida y comprensiva y operatoria básica. Lo que es difícil que lo logre debido a que no puede seguir el mismo ritmo que los niños "normales". Tienen un proceso de aprendizaje diferente que requiere de profesores especialistas que conozcan bien sus dificultades”

“Lograr que lea pueda resolver las operaciones básicas, aunque es difícil que lo logre porque está muy en desventajas con sus compañeros. El ideal sería que se mantuviera todo el tiempo en el aula regular, pero es poco lo que logra. Por eso se hace necesario que se apoye en el aula de recursos gran parte de la jornada, para no entorpecer las actividades planificadas con todo el grupo”

En un caso, el profesor parece rendirse definitivamente a la posibilidad de aprendizaje de sus estudiantes en su asignatura y parece conformarse con el objetivo pedagógico de entretenerles

“En inglés, que es la asignatura que yo imparto. Es muy poco lo que aprenden, pero yo le entrego muchas actividades manuales y canciones que igual les entretiene”

5.2.3 Dificultades y logros recurrentes de los estudiantes

Los profesores, como hemos indicado anteriormente, coinciden en que sus estudiantes con discapacidad intelectual aprenden con mayor facilidad contenidos o materias que rotulan como artísticas o manuales. Con todo, sus respuestas son bastante escuetas, sin detalles y parecieran vacías de entusiasmo. En la estructuración de sus frases pareciera haber un dejo de subvaloración de los aprendizajes en materias artísticas y corporales. En categorías de Howard Gardner, las inteligencias espacial, musical y corporal cinestésica tendrían un estatus o jerarquía inferior. Ello, al menos, sería coherente con las expresiones recogidas en los acápites anteriores.

“Lo artístico y lo manual... algunos son muy hábiles en la actividad física”

“Lo artístico...a algunos les encanta pintar”

“En general, en todas las actividades tiene dificultades, no tiene iniciativa, no le gusta trabajar para que realice las actividades requiere de apoyo individual”

“Los ramos artísticos, aunque igual necesitan de apoyo individual debido a que presentan dificultades para seguir las instrucciones”

En contraposición, las materias o contenidos que presentan mayor dificultad para los estudiantes con discapacidad intelectual serían lenguaje y matemáticas. Es decir, aquellas asignaturas que representan un desafío intelectual mayor en comparación a las actividades artísticas, corporales o espaciales. Adicionalmente, agregan que la actividad pedagógica es penosamente agotadora, al no poder ver avances.

“Todo aquello que exija una actividad intelectual mayor como es lenguaje y matemáticas”

“Lenguaje y matemáticas pero lograr que aprendan es muy agotador para el profesor porque lo que aprenden en un día lo olvidan al otro”

“Lenguaje y matemáticas es muy básico lo que logra. Además, se aburre y no quiere trabajar”

“Lenguaje matemáticas y todas las asignaturas que requieran mayor capacidad intelectual”

Es preciso hacer notar que la entrevista indagaba por personas específicas. ¿Qué contenidos o áreas le resultan más fáciles (o más difíciles) de aprender a “Juan

Pérez”? Por tanto, es llamativo que los informantes tiendan a responder en plural, aludiendo a un grupo indiferenciado de personas.

5.2.4 Las maneras de aprender

La entrevista a cada profesor jefe incluyó, como se detalló en el marco metodológico, la preguntas sobre ¿Cuál es la forma o manera en que “este estudiante(a)” aprende más rápido y mejor? Tres de los cuatro profesores entrevistados coinciden en que sus estudiantes con discapacidad intelectual aprenderían más y mejor en espacios segregados y a cargo de especialistas. En forma secundaria, indican que la utilización de “material concreto” y el apoyo personalizado serían de utilidad.

“No lo sé porque yo no soy especialista en esto”

“Con material concreto, con láminas y simplificando los contenidos y con apoyo individual permanente. Pero la manera más adecuada es fuera del aula común con apoyo especializado. Logra avanzar mucho más ya que le permite avanzar a su ritmo con actividades diferenciadas. Yo no tengo el tiempo para atenderlo de manera diferenciada tendría que dejar de lado a los otros niños”

“Experimentando con material concreto. Aunque creo que la mejor forma en espacio especial y tiempo especial: debiera haber más alternativas. La escuela debiera ser más flexible con estos niños. Yo no creo en la integración con todos. El niño con DI necesita más ayuda. En el contexto de la sala de clases no recibe la ayuda en forma oportuna. La integración en la escuela debiera darse en forma mixta. En algunas actividades participar con todo su curso pero el mayor tiempo debiera ser con apoyo de especialista en aula de recursos”

En cualquier caso, los entrevistados coinciden en señalar que los niños y niñas con discapacidad intelectual aprenden poco o nada. En su opinión ello se debe, no solo a su discapacidad sino también a su disposición

“Yo creo que también hay un poco de flojera, no se esfuerzan por aprender...”

“A veces, no estudian porque saben que no pueden repetir”

“A estos niños, se les dan todas las oportunidades y no las aprovechan...”

Solo uno de los entrevistados no se refiere a la necesidad de atención especializada en espacios segregados. Coincide con los otros en el uso de material concreto y apoyo personalizado., porque “solito no puede hacer nada”. También integra, como recurso pedagógico, el apoyo de los padres y menciona, aunque sea de modo

general, las características de las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante.

“Con materiales concreto y apoyo personalizado, solito no puede hacer nada.

También es importante el apoyo de los papas. Requiere periodos cortos, no logra mantenerse concentrado todo el tiempo”

Es sugerente que el uso de material concreto, la experimentación y el apoyo personalizado sean recursos pedagógicos especialmente indicados para los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. ¿No lo son también para el resto de los niños y niñas? Aunque no se hizo tal pregunta, sabemos que en la indagación de creencias las omisiones son tan relevantes como los enunciados.

5.2.5 Las expectativas

Los informantes expresan expectativas más bien modestas para el siguiente año lectivo respecto de sus estudiantes con discapacidad intelectual. Solo uno propone aprendizajes más específicos en matemáticas y lenguaje. Otro de los profesores responde lacónicamente sobre una destreza específica como usar el computador, sin especificar estándares, otro pone el énfasis en el desarrollo de relaciones sociales y el cuarto indica derechamente que, para no desgastarse, se debe

enfaticar lo artístico, ámbito en el cual “estos niños” tienen más capacidades y se divierten más.

“Que logren usar el computador”

“Que logre leer comprensivamente y expresarse adecuadamente y los conocimientos necesarios en el área de las matemáticas”

“Que logre integrarse con sus compañeros socializar con todos. Cualquier avance es importante. Aunque no logre alcanzar los aprendizajes curriculares, el compartir con sus pares en las diversas actividades le permite una mayor socialización”

“Sin el ánimo de discriminar y menospreciar a los niños con DI, pero pienso para qué desgastarse en enseñar lenguaje y matemática sino va a tener fruto porque no desarrollar otras áreas por ejemplo lo artístico en donde tiene mayor capacidad y se divierten más”

Es interesante que los entrevistados no aparezcan como un personaje o sujeto activo en el eventual proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Aunque es efectivo que la pregunta se concentraba en las expectativas del profesor en relación al estudiante, el docente no tiene responsabilidad alguna en los logros obtenidos por sus estudiantes, salvo por omisión: ¿para qué desgastarse en enseñar? (lenguaje o matemáticas)

5.2.6 Lo posible

La última pregunta de la entrevista a profesores jefes remitía a lo que resultaba posible de lograr pedagógicamente con niños y niñas con discapacidad intelectual en el contexto de su establecimiento. En sus respuestas los entrevistados obvian sistemáticamente la pregunta y se refieren a la necesidad de un cambio en el abordaje pedagógico de estos estudiantes y alumnas. Su recomendación es nuevamente que estos niños debieran ser atendidos por especialistas en espacios segregados. Las razones son las mismas que aparecieron en el grupo de discusión y en el transcurso de la propia entrevista. Primero, entorpecen la tarea docente. Segundo, los profesores no cuentan con los conocimientos y destrezas necesarias para atenderles apropiadamente. Tercero, reciben una formación inadecuada para sus capacidades. Cuarto, su auto imagen y estima se deterioran al ver que no pueden lograr lo mismo que sus compañeros. Quinto, la escuela no está preparada, ni comprometida para atenderles.

“Espero que se produzcan cambios en la manera de trabajar con los niños soy contrario a que estén en el aula regular. Los juntaría a todos en un sala con un programa especial”

“Los niños con discapacidad permanente presentan muchas dificultades para insertarse en la sala de clases, donde los cursos son muy numerosos 45 estudiantes y nosotros no somos especialistas y se nos dificulta mucho trabajar con ellos y siempre van a estar en desventaja. Estos niños estarían mejor en una escuela especial con profesionales y profesores especialistas que saben cómo trabajar con ellos”

“Que logre sacar el octavo básico y no más. En este colegio no hay compromiso con los niños que presentan discapacidad, tampoco se le ofrece alternativas para continuar. Creo que es muy importante integrar niños, pero no estoy tan segura que sea beneficioso para el niño, ya que la escuela no está preparada para atenderlo ni tampoco le ofrece otras alternativas que si le sirvan para insertarse a la sociedad”

“Creo que en la escuela no tiene mucho que ofrecer a los niños con DI ya que le da prioridad es a los aprendizajes curriculares (lenguaje – matemáticas) que son los que no logran aprender. La integración es muy positiva y pero en la práctica no ha resultado la escuela no cuenta con los recursos ni con el tiempo de los especialistas. No tiene alternativas que ofrecerles para su futuro”

En definitiva, según estos profesores el esfuerzo de integración no solo no produce resultados positivos, sino que tiene una serie de consecuencias negativas para el propio estudiante, los otros estudiantes y los profesores. Por tanto, habría poco o nada que lograr.

5.3 Datos complementarios: Observaciones de clases y comentarios incidentales de los profesores

Se observó sistemáticamente un total de 12 clases realizadas por diferentes profesores incluidos en este estudio. La observación cubrió a la totalidad de los profesores de aula y dejó fuera un educador ocupado del Programa Enlaces y un profesor de Educación Física. Dicha exclusión tiene una doble justificación. Primero, en aquellas situaciones pedagógicas la observadora pierde su calidad de participante. Por tanto, podría alterar la conducta del docente o los estudiantes. Segundo, ambas situaciones no reproducen nítidamente dinámicas tradicionales de relación profesor estudiante.

Con el propósito de allegar información complementaria, en las pautas de observación se registraron comentarios de los profesores observados sobre los niños y niñas con discapacidad intelectual, el Programa de Integración que opera en la escuela o bien cualquier comentario que pudiese resultar de interés para

comprender el mundo interpretativo de los docentes. Tales comentarios fueron hechos al culminar la clase regular, momento en el cual los docentes suelen compartir su opinión sobre estos asuntos.

5.3.1 Los niños y niñas con discapacidad intelectual son invisibles

Si bien en la entrevista y las conversaciones del grupo de discusión, los docentes señalan la necesidad de un apoyo individualizado en la interacción cotidiana en el aula no pudimos observar esa práctica. Del mismo modo, tampoco pudimos observar el uso de material concreto o de cualquier otro material de apoyo.

Lo que pudimos observar, en cambio, es que los niños y niñas con discapacidad intelectual parecen ser invisibles. No atraen ninguna atención particular del profesor o profesora o su ayudante. Algunos ejemplos¹².

Profesora entrega prueba de lenguaje a los estudiantes del curso. Pasa de largo por el puesto de José sin dirigirle la mirada. Luego, le pasa un libro para que coloree. No hay ninguna explicación sobre el hecho al niño. José colorea el libro, mientras el resto realiza su prueba (8.11.2012)

¹² . En los ejemplos utilizamos nombres ficticios

Profesora da instrucción general para todos los estudiantes: leer página y responder las preguntas. Manuel permanece con el libro abierto. Mira a la profesora y juega con su goma durante toda la actividad. El resto de los niños y niñas leen y responden las preguntas. La profesora y su ayudante permanecen sentadas en su escritorio. De vez en cuando, amenazan con anotar y la posibilidad de perder el paseo de fin de año al que se pare o converse (9.11.2012)

Profesora da instrucciones generales. No se asegura que los estudiantes y alumnas hayan comprendido. Responde algunas preguntas inaudibles a dos o tres niños que se acercan a consultar. Luego dice que lean bien la pregunta. Manuel permanece sentado jugando con su goma (9.11.2012)

Profesora reparte prueba. A Sofía la envía con la profesora diferencial sin explicación alguna (7.11.2012)

Profesora revisa las tareas realizadas por los estudiantes y alumnas en clases. Al llegar al puesto de Miguel se lo salta y sigue con el siguiente estudiante (14.11.2012)

Durante todas nuestras observaciones no fue posible identificar conductas de atención o dedicación de los maestros hacia niños y niñas con discapacidad intelectual. No nos referimos a dedicación o atención especiales, sino simplemente

atención o apoyo docente. Se trata de niños y niñas que parecieran no existir en la sala y cuando existen es para derivarlos con la profesora diferencial. Sin embargo, esta observación debe también ser relativizada en función de relación pedagógica que maestros y ayudantes establecen con los estudiantes en general. En efecto, la situación pedagógica más común es que la profesora o profesor proporcione una instrucción general o única frente al curso, sin asegurar comprensión, ni aceptar preguntas. Luego, se sienta vigilar que los estudiantes trabajen en lo indicado, ocupada de mantener el orden en la sala.

En efecto, con la excepción de una docente, nunca pudimos observar que el profesor o profesora:

- Explicase la tarea o contenido de diversas formas hasta asegurar comprensión por parte de los estudiantes
- Propusiese o explicara el contenido de forma tal que fuese comprensible para los estudiantes.

Sin embargo, aquellos estudiantes que culminan las actividades antes que el resto y normalmente de forma correcta, reciben de parte del profesor

- Reconocimiento y/o felicitación por los resultados adecuados
- Observación y retroalimentación de su desempeño
- Espacio u oportunidad para realizar sus aportes o preguntas

□ Tiempo para ser escuchados

Es decir, las observaciones sugieren que la “invisibilización” de niños y niñas con discapacidad intelectual en el contexto de la sala de clases, ocurre dentro un esfuerzo pedagógico que no se ajusta ni cercanamente al Marco de la Buena Enseñanza que propone la autoridad no solo en relación a ellos, sino para el conjunto de los estudiantes.

5.3.2 ¿Qué es la adecuación curricular?

Nuestras observaciones muestran que no existe ningún intento, ni siquiera intuitivo, de realizar algún tipo de adecuación curricular. Las explicaciones son generales para todo el curso y normalmente de tipo oral. No pudimos encontrar un solo ejemplo de uso de material concreto o realización de experimentaciones. Los estudiantes que realizan preguntas y tienen una participación más activa dentro de la clase son obviamente aquel grupo que tiene una mayor capacidad de expresión oral.

Los niños y niñas con discapacidad intelectual, sin importar el grado, normalmente observan cómo transcurre la clase frente a ellos. Observan, se distraen, juegan ajenos a lo que ocurre a su alrededor.

En el caso de las evaluaciones, la falta de adecuación o simplemente de atención resulta más evidente. Las conductas de los docentes fueron de tres tipos:

- ❑ Omitir o saltarse al estudiante al entregar la evaluación, sin dar explicación o indicación adicional alguna.
- ❑ Entregar un libro para colorear
- ❑ Enviar, sin explicación previa, al estudiante con la educadora diferencial antes de repartir las pruebas o evaluaciones

En este contexto, los argumentos relativos a que los niños con discapacidad intelectual entorpecen el rol docente y retrasan el aprendizaje de los otros estudiantes no se ajustan a nuestras observaciones. Los niños y niñas con discapacidad intelectual no demandan tiempo adicional, no reciben atención o apoyo personalizado, las actividades instruccionales no se adecúan para ellos, no utilizan material especialmente diseñado para ellos, no son evaluados de forma diferencial por el profesor de aula. En otra palabras, no distraen la atención del profesor de aula, salvo como esfuerzo disciplinario.

5.3.3 Ellos le hacen la tarea

En algo tienden a coincidir las apreciaciones de los profesores de aula sobre los especialistas del Programa de Integración: dificultan o limitan el aprendizaje de los

niños y niñas con discapacidad intelectual porque les facilitan la vida escolar. Entonces, indican, las notas que obtienen estos estudiantes no son reales. Por tanto, “pasan de curso sin saber nada”.

En nuestra recolección de comentarios posteriores a la clase, los profesores parecen conceder una gran importancia a la actividad evaluativa y a la igualdad de condiciones, contradiciendo específicamente lo establecido en el Marco de la Buena Enseñanza y en el Decreto 170. Junto con ello, parecen tener una concepción restringida del proceso evaluativo, priorizando la calificación mediante la utilización de pruebas y trabajos que usualmente suponen el despliegue de habilidades lingüísticas y de razonamiento lógico. Al comprobar el fracaso reiterado de estos niños y niñas en este tipo de desafíos se muestran descorazonados.

“Yo les explico una, dos, hasta tres veces... le entrego la misma prueba para que corrija y me escribe ‘no sé’. Frente a eso, ¿qué puedo hacer?”

Es en esta actividad evaluativa donde pareciera ejercerse un poder y voluntad que hace del profesor una persona o rol relevante. La lógica del ejercicio de esta voluntad, tal como lo expresan frecuentemente, es que “ley pareja no es dura”. Por tanto, todos los estudiantes se deben someter al mismo estándar. De otro modo, se cometería una suerte de injusticia y se transgrediría la correcta voluntad docente. En este sentido, los apoyos especiales, las adecuaciones curriculares, la asistencia

de especialistas, la evaluación diferenciada pareciera ir en contra de un principio pedagógico fundamental: la formación y evaluación debe ser universal e igual para todos. En el escenario contrario, el rol docente carece de sentido y aparece desprovisto de toda dignidad. Por ello, aparece inaceptable que exista un grupo de profesionales, “que no hacen clases o enseñan como nosotros y que le hacen la tarea a los niños... así, los niños no aprenden nada”

“Yo encuentro que se les da todo en bandeja... si se les da todo en bandeja, que va a ser de ellos cuando salgan de aquí, de la escuela”

“A mí me parece que ley pareja no es dura... si no, no se esfuerzan por aprender”

“No merecen la misma nota, hay niños con más problemas incluso, pero se esfuerzan por hacer algo... a estos niños no se les ayuda cuando les hacen las cosas fácil”

“Los de integración, todos los años andan como abogados para pasarlos de curso, pero yo digo ¿por qué?, ¿qué consiguen con eso?”

“A veces, hay que frustrarlos un poco para que aprendan, que sepan que si no estudian, hay consecuencias... a muchos les hace bien repetir”

Hasta aquí nuestra recolección de antecedentes. En el próximo capítulo realizamos un análisis y avanzamos hacia algunas conclusiones preliminares

6. Análisis

A continuación proponemos un análisis de los resultados anteriores. Este análisis se estructura básicamente en dos niveles. En el primero buscamos recomponer el mapa de creencias de profesores informantes en el estudio, según lo propuesto en nuestro enfoque teórico. En el segundo, analizamos las consecuencias y efectos de dicho mapa de creencias. A partir de este análisis, avanzamos hacia algunas conclusiones que nos permitirán cerrar este trabajo con ideas preliminares sobre la instalación y operación de Programas de Integración Escolar.

6.1 Reconstruyendo el mapa

En esta sección queremos recomponer, desde nuestra perspectiva teórica, el sistema de creencias de los sujetos que participaron del estudio en relación a cada uno de los focos temáticos que hemos considerado. Es decir, los conceptos de inteligencia, aprendizaje, rol docente e integración.

6.1.1 La inteligencia es una y se nota

En el discurso de los profesores, la inteligencia aparece mayoritariamente como una capacidad única, que se expresa en la capacidad para realizar diversas operaciones mentales, conforme a la cual se puede clasificar a las personas porque se nota a simple vista. Si bien, no se trata de un discurso uniforme, totalmente compartido y absolutamente coherente, se trata de una creencia lo suficientemente estructurada a partir de la cual es posible construir otras interpretaciones.

Las operaciones mentales a las cuales se asocia esta capacidad llamada inteligencia no se especifican. Se describen a través de verbos y sustantivos no especificados, tales como aplicar, crear, interpretar, relacionar, abstraer, sacar conclusiones, enfrentar una situación, adaptarse a situaciones nuevas, resolver problemas, etc. Estas generalizaciones se complementan con eliminaciones simples, comparativas y también juicios que se caracterizan por hacer desaparecer objeto: aplicar qué, crear qué, interpretar qué, relacionar qué con qué, qué situaciones, nuevas en qué sentido, etc. Incluso, cuando el objeto aparece, se trata de sustantivos no especificados. Es decir, una nueva generalización. Como en la expresión, “aplicar lo aprendido” (aprendió qué, aplicarlo cómo).

Si bien, algunos maestros introducen el concepto de inteligencias múltiples, se trata de una idea fragmentaria que se revela como una noción ingenua y poco informada, al parecer extraída de las conversaciones populares circulantes, que no llega a cuestionar verdaderamente el concepto de inteligencia como un fenómeno único. Algunos ejemplos.

Expresión ¹³	Análisis
<p>“Capacidad para enfrentar una situación problemática, no solo lo cognitivo. Una persona es inteligente cuando con su repertorio conductual y experiencia es capaz de adaptarse a una situación nueva, en el fondo es adaptación”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se trata de una misma capacidad única, que en la perspectiva del hablante, es más amplia. La amplitud no quiebra la idea de unicidad. ○ Una persona inteligente tiene la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Por tanto, inteligencia y adaptación son equivalentes (equivalencia compleja). Es decir, sigue siendo una capacidad única. ○ La definición incluye un conjunto de generalizaciones cuyo referente o índice referencial se ha perdido: situación problemática, cognitivo, repertorio conductual, experiencia, situación nueva, adaptación. Por tanto, la definición misma se torna una generalización en su conjunto
<p>“Se parte de que es más inteligente el que resuelve problemas de la vida cotidiana y que es altamente independiente”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ El hablante hace equivalente inteligencia con capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana y es altamente independiente. En la medida que los términos de la equivalencia son generalizaciones y omisiones, no es posible decidir a qué capacidad específica se refiere el hablante. ¿Qué problemas?, ¿independiente en relación a qué?, ¿más independiente que qué?

¹³. Las expresiones que transcribimos en esta columna están tomadas de las respuestas de los docentes a las entrevistas grupales y/o individuales

Expresión	Análisis
<p>“Primero hay que definir lo que es inteligencia, porque en la actualidad hay una gama de inteligencias. Las inteligencias son variadas y un niño inteligente es el que mantiene cierto equilibrio porque maneja la mayor cantidad de inteligencias que es sinónimo de habilidades”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Si bien el hablante señala que “en la actualidad” hay varias inteligencias, en su opinión es posible establecer una medida única de inteligencia: “el que mantiene cierto equilibrio porque maneja la mayor cantidad de inteligencias, que es sinónimo de habilidades”. Es decir, se puede distinguir entre personas más o menos inteligentes como una medida general, atendiendo a la cantidad de habilidades que la persona tenga. ○ Del mismo modo la definición es una equivalencia compleja (el niño inteligente es...), que se construye sobre una serie de generalizaciones (¿maneja?, ¿mayor cantidad?, ¿habilidades?) y nominalizaciones (¿equilibrio?)

Por tanto, el ámbito de divergencia no se ubica en la unicidad del fenómeno, sino en la amplitud del mismo. Lo que contiene o abarca el ser inteligente.

La inteligencia, en tanto capacidad única, permite entonces clasificar a los niños y niñas en una especie de pirámide con niveles, en cuya cúspide superior hay dos o tres sujetos. En este sentido, la noción de inteligencia sería una generalización que opera como un reductor de complejidad o diferencias entre los estudiantes y, por tanto, proporciona un mapa útil para orientar la actuación docente. En estricto rigor es una generalización a partir de la cual es posible estructurar otros ámbitos de la realidad. Por ejemplo, lo que se debe hacer con los que están en la base de la

pirámide. De este modo, la noción de inteligencia es una creencia maestra en función de la cual se puede construir las nociones de integración, aprendizaje y rol docente.

Por otra parte, la inteligencia se nota o se puede apreciar en las características físicas de las personas, especialmente rasgos faciales. En términos de nuestro enfoque teórico el patrón lingüístico sobre el cual se articula este concepto es una “equivalencia compleja”. Es decir, se hace equivalente un conjunto de particularidades físicas, especialmente de la cara, con un nivel dado de inteligencia. De acuerdo a esta idea, y siendo coherente con el análisis anterior, bastaría con mirar a niño para clasificarle y, quizás pronosticar su desempeño académico. Esto es particularmente relevante en la medida que las expectativas de los docentes sobre el niño influyen decisivamente en su desempeño escolar, especialmente en los primeros años (efecto Pigmalión en la escuela).

Es preciso destacar que, según nuestra perspectiva, tal operación clasificatoria puede o no estar dentro de los márgenes de la conciencia. Sin embargo, puede tener una importancia decisiva para la instalación de cualquier plan de integración en la escuela. Aquí se puede abrir una interesante línea de investigación que supera los límites de nuestro estudio, pero que no podemos dejar de sugerir: es posible realizar una pesquisa para determinar específicamente los rasgos físicos, y particularmente faciales, que se asocian a una persona inteligente en la escuela.

Más sugerente aún, los pronósticos de desempeño escolar que los profesores realizan sobre sus estudiantes a partir de los rasgos físicos de estos.

Ahora bien, de acuerdo a nuestra propuesta teórica un mapa no se diferencia de otro por su nivel de veracidad. Por tanto, si somos consecuentes, no podemos indicar que las nociones anteriores sean erróneas o falsas y menos calificarlas en términos valóricos. Lo que corresponde es preguntarse por la capacidad de acción pedagógica que puede derivarse de una noción de inteligencia como la descrita. A continuación, proponemos algunas hipótesis o ideas provisionales:

- ❑ Los estudiantes son clasificables y ordenables de acuerdo a un criterio único llamado inteligencia. Este orden, supone y quizás predice los resultados académicos, porque determina el tipo de operaciones mentales que los estudiantes pueden realizar en el contexto escolar.
- ❑ En general, se trataría de una característica irreductible, inmutable salvo en los márgenes, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas. Las personas son o no son inteligentes, sea que el concepto de inteligencia abarque más o menos ámbitos. Por tanto, una vez que el estudiante es ubicado en un cierto nivel, no podría avanzar al siguiente. Eso queda fuera de la acción pedagógica.
- ❑ En la medida que la inteligencia es una capacidad única, la tarea docente también es única. Por tanto, los resultados académicos o escolares no se

explican por la actuación docente, sino por la desigual distribución de la inteligencia entre los estudiantes.

- La clasificación y los resultados escolares que de ella puedan derivar, no es el resultado de evaluaciones sistemáticas académicas o psicométricas. Proviene de la simple observación de rasgos físicos y la exhibición de ciertas destrezas que, aunque no se especifican (porque se generalizan, eliminan o distorsionan), se vinculan preferentemente con lo que aquí hemos denominado inteligencias lingüísticas y lógico matemática. Por tanto, los estudiantes que tienen la mejor opción de éxito escolar son aquellos pocos que se encuentran la cúspide de las habilidades lingüísticas y matemáticas.

En suma, el concepto implícito de inteligencia en el discurso de los docentes parece acercarse bastante más al desarrollado por Herrnstein & Murray y alejarse del propuesto por Gardner y por Sternberg. La idea de inteligencias múltiples no aparece sino como una referencia borrosa, tomada de forma fragmentaria del sentido común circulante. Tampoco aparece la idea de inteligencia como la capacidad de lograr la autorrealización, medida en estándares estrictamente personales. En la interpretación de los maestros no aparece ninguna relación significativa entre inteligencia y felicidad.

Desde la perspectiva de los docentes, este concepto de inteligencia simplifica y ordena el campo de actuación docente. Define un rol docente y explica los

resultados de la actuación docente de un modo psicológicamente seguro y satisfactorio. El locus problemático no solo está fuera del docente, sino que resulta pedagógicamente inaccesible. Ahora bien, ¿qué significa esta idea de inteligencia desde la perspectiva de la escuela como institución normalizadora?

La utilidad de la noción de inteligencia desde la perspectiva institucional es que predice la ubicación de las personas socialmente privilegiadas y proporciona un orden social natural dentro de la escuela. En este contexto, la idea popular de justicia y ecuanimidad académica, en el sentido de dar un tratamiento uniforme a todos los estudiantes (ley pareja no es dura) es funcional a la reproducción y ampliación de diferencias psicosociales de base. Tal como hemos indicado anteriormente, los enfoques pedagógicos que ignoran las diferencias, profundizan y legitiman un sistema que beneficia a una elite.

6.1.2 Hay aprendizajes y aprendizajes

Los docentes parecen construir su noción de aprendizaje a partir de operaciones mentales no especificadas asociadas a inteligencia, tales como “aplicar”, “poseionar”, “explicar”, “recordar”, “razonar”. Salvo la idea de aplicar, el resto de los verbos no especificados tienden a asociarse al dominio lingüístico y matemático.

Expresión	Análisis
<p>“Cuando lo aplica. Por sus conocimientos, si uno le pregunta una situación ella le responde”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ El docente parece hacer equivalente aplicar con la capacidad de dar respuestas verbales ante preguntas. ○ La noción es bastante vaga. ○ “Aplica”.... Omisión simple. ¿Aplica qué? ○ “Conocimientos”. Sustantivo no especificado. ¿Qué conocimientos específicamente? ○ “Situación. Sustantivo no especificado. ¿Qué situación? ○ Responde.... Omisión simple. ¿Responde qué?
<p>“Aprendió cuando es capaz de explicar un comportamiento que él aprendió, y de otra forma. No es repetir de memoria. Cuando se incorpora de manera natural y es capaz de explicarlos con sus términos. A veces depende del niño el aprendizaje cuando uno le habla de algo el niño busca información”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ En este caso aprender es equivalente a dar respuestas verbales autónomas o no memorizadas ○ El aprendizaje dependería del niño, en la medida que busca información de lo que escucha. ○ De acuerdo a esta definición el proceso de enseñanza aprendizaje ocurriría exclusivamente en el ámbito lingüístico de acuerdo a la siguiente secuencia: <ul style="list-style-type: none"> ○ Profesor habla algo ○ Niño escucha y busca información adicional ○ Niño es capaz de explicar lo escuchado usando sus propias palabras ○ Más allá de las generalizaciones y eliminaciones que contiene la cita, es interesante destacar la equivalencia compleja: aprender equivale a explicar el comportamiento que aprendió. De acuerdo a esta definición, el aprendizaje tiene un carácter lingüístico y no se relaciona con el hacer. Según la definición de esta persona, un niño habría aprendido a andar en bicicleta cuando es capaz de explicar cómo se anda en bicicleta

Expresión	Análisis
“Cuando se posesiona de lo aprendido”	<ul style="list-style-type: none"> ○ En esta definición lo evidente es el verbo no especificado. ¿Se posesiona de qué?, ¿cómo? No existe referencia.
“Cuando estamos en una asignatura y se acuerda”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aprender, según este docente, sería equivalente a recordar. Aunque habría una omisión simple, dado que no se especifica acordarse de qué, hemos de suponer que se trata de una operación mental asociada al lenguaje. Es decir, es capaz de verbalizar lo que se había hablado al respecto.
“Un niño aprende cuando aplica, cuando analiza, cuando es capaz de razonar, cuando es capaz de analizar un contenido”	<ul style="list-style-type: none"> ○ En esta definición aprender es equivalente a aplicar, analizar, razonar respecto de un contenido. ○ Se trata de verbos no especificados que, de cualquier modo, se aplican al ámbito lingüístico y matemático

Inteligencia y aprendizaje quedan asociados a la capacidad de elaboración lingüística propia y el razonamiento. Por tanto, las materias menos relevantes dentro del currículo son aquellas vinculadas con capacidades espaciales, musicales, corporal cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Si bien es cierto, en uno de los informantes aparece la educación física como materia relevante es resignificada como “conocimiento del cuerpo”. Al parecer, según los profesores, lenguaje y matemáticas representan (equivalen) a un área de conocimiento universal y necesaria, mientras que el resto de las materias depende de las disposiciones y talentos de cada persona. Incluso la historia entra dentro de la

categoría de optativo porque se asocia a memorizar contenidos sin interés para los niños. A lo más, se debería enseñar historia de Chile y educación cívica, aunque no se explicita ni el criterio o estándar conforme se emite dicho juicio y tampoco se indica la persona que emite el juicio al utilizar voz pasiva (“se debería”)

“Todo lo artístico lo dejaría optativo. No todos tienen habilidades para la música, arte, no todos tenemos habilidades para lo técnico artístico”

“Sacaría sociedad porque hay mucho que memorizar. Pienso que para la sociedad actual escapa a sus intereses, pueblos antiguos y los niños no son capaces de proyectarse a ese tiempo, enseñan cosas que ya no sirven”

Según lo descrito hasta el aquí, los profesores relatan una idea de aprendizaje donde aprender equivale a la capacidad de verbalizar en lenguaje propio lo que dicen otros. Por tanto, es posible deducir que:

- ❑ Enseñar equivale fundamentalmente a hablar sobre algo
- ❑ Evaluar aprendizaje equivale fundamentalmente a apreciar la capacidad de elaboración lingüística de los estudiantes a través de las respuestas que elaboran a las preguntas del profesor.
- ❑ Los niños y niñas que aprenden son aquellos que hablan bien, razonan y analizan. Por tanto, al igual que la inteligencia, el proceso de aprendizaje es unitario y universal.

- ❑ Si además, quieren o tienen talentos para aprender otras cosas, es cuestión de opción personal.
- ❑ Se entiende, entonces, que aprender lenguaje primero y luego matemáticas (en ese orden) es más relevante que aprender otras cosas.
- ❑ Por tanto, hablar y razonar bien es un buen predictor del éxito social y un buen indicador del nivel de inteligencia de una persona.

De este modo, los niños y niñas con discapacidad intelectual tienen poco o nada que aprender. En el mejor de los casos, pueden aprender cosas básicas o irrelevantes, como socializar, mejorar su autoestima o algunas habilidades básicas

[pueden aprender] “Intelectualmente muy poco, sus habilidades están más marcadas por lo manual ...”

“No aprenden tanto tan rápido, no logran aprender la materia, no la adquieren *memorísticamente [sic]*, más que contenido aprenden habilidades”

Debido a lo mismo, es inconducente realizar algún tipo de planificación de la acción pedagógica respecto de estos niños y niñas. ¿Para qué? Si no van a aprender nada relevante. En el mejor de los casos, podrán aprender materias educacional y pedagógicamente irrelevantes como “lo artístico” o “lo manual”

Estos niños y niñas, además aprenden de formas desconocidas para los maestros (“No lo sé, porque yo no soy especialista en esto”), con el uso de material concreto,

simplificando los contenidos, apoyo individual permanente e idealmente, apoyo especializado en aula segregada (o de recursos). Estos juicios resultan llamativos al no especificar el estándar, dado que la pregunta obvia es ¿y otros niños no requieren material concreto, simplificación de contenidos y apoyo individual permanente?

Desde esta perspectiva, la definición de aprendizaje se completa con la idea de que:

- ❑ Los niños y niñas con discapacidad intelectual son incapaces de aprender algo relevante
- ❑ Sin embargo, para que aprendan algo, aunque sea irrelevante y de una forma que se desconoce, requieren material concreto, simplificación de contenidos, apoyo individual permanente e idealmente estar en espacios segregados. En contraposición, los niños “normales” parecen aprender solos
- ❑ Además, los niños con discapacidad intelectual tienen una característica adicional: son flojos, no se esfuerzan.

Según esta interpretación la enseñanza personalizada como enfoque pedagógico, y la experimentación como estrategia didáctica, están indicadas solo para quienes no pueden aprender algo relevante y para los flojos. Por tanto, resultan no solo imposible, sino poco recomendable aplicarlas en la escuela.

6.1.3 Los profesores están para enseñar, no para trabajar con niños discapacitados

De acuerdo a la interpretación anterior, el rol de un docente es enseñar. Es decir, hablar. Hablar para todos por igual, porque todos son iguales y deben ser tratados igual. Por ello, la actividad docente se sustenta en el principio o valor de “ley pareja no es dura”, que dicho sea de paso, tiene una clara connotación legal en relación al trato que merecen quienes han cometido alguna falta o crimen.

En la medida que los niños y niñas con discapacidad intelectual requieren un “trato especial” y no pueden aprender o no pueden aprender algo relevante, entonces es inconducente o innecesario enseñarles. Por tanto, estos niños y niñas se ubican fuera de la responsabilidad o rol docente.

Con todo, algunos profesores pueden admitir que trabajar con niños y niñas con discapacidad intelectual hace parte de una tarea secundaria o marginal del rol: el rol social. En este caso, este rol o función social se ejerce respecto de un sustantivo no especificado: la diversidad.

“Tenemos que trabajar con la diversidad, es una función social nosotros tenemos que trabajar con diversos tipos de niños...”

En otras palabras, aceptar que un profesor deba trabajar con diferentes tipos de niños, no forma parte integrante y fundamental del rol docente. Es un “además”, un “también”, una extensión que se sustenta en el valor del buen ciudadano que ayuda a otros. Por ello, lo que quizás un profesor podría dar, en el mejor de los casos, a estos niños y niñas es “cariño”

“Yo no sabría cómo tratarlo, le puedo dar cariño...”

Los niños y niñas con discapacidad intelectual deben estar a cargo de especialistas, que los saben tratar, y en espacios segregados. Esta es la visión inánime de los profesores participantes del estudio. Por eso, el único tratamiento o abordaje pedagógico posible es ignorarles, pasarlos por alto, hacer como que no existen, para poder dedicarse a los “normales”.

En suma, el rol docente consiste en hablar a niños “normales”. El tratamiento de los “anormales” es responsabilidad de los especialistas en “anormales” que quizás les pueden enseñar cosas como trapear, limpiar mesas o barrer.

De acuerdo a esta interpretación o construcción del rol docente:

- El profesor es un profesional formado para trabajar con niños y niñas “normales”.

Es decir, los que no son diferentes.

- ❑ Su tarea consiste en hablar de lo que sabe. Cualquier cosa que le distraiga de esta tarea va en contra del principio pedagógico fundamental que es la igualdad en el trato y en detrimento del aprendizaje de los niños y niñas normales.
- ❑ La tarea de los niños normales consiste en escuchar y reproducir con sus propias palabras lo que escuchan. En este contexto, la disciplina y el disciplinar hacen parte integrante y relevante del rol docente.
- ❑ Los niños “anormales” deben ser atendidos por otros profesionales llamados “especialistas”, en otro espacio, quizás preferiblemente lejano, donde les puedan enseñar a limpiar, trapear o barrer que son las cosas que les hacen felices.
- ❑ Entonces, ¿qué pueden hacer los profesores de niños “normales” con niños y niñas “anormales”? Pueden ignorarles, darles cariño o entretenerlos.

La gran ventaja de este sistema de creencias asociadas al rol docente es que define la actuación del profesor de un modo psicológicamente satisfactorio y seguro para el profesor: no es en absoluto responsable de los resultados. Lo que sea que suceda con los alumnos en términos de aprendizaje, no es su responsabilidad. Es responsabilidad, en primer lugar, de los propios alumnos y secundariamente de la escuela, o mejor dicho, de las condiciones en las cuales opera. En este sentido, la existencia de un Programa de Integración en la escuela es una razón más para no lograr resultados pedagógicamente satisfactorios.

Esta interpretación es totalmente lógica si consideramos la integridad psicológica del docente. En efecto, al ser el principal actor de un sistema que desde la observación social, a todas luces, genera resultados insatisfactorios es preciso encontrar alguna explicación coherente que le exculpe de la catástrofe y, por esa vía, reguarde su integridad y salud psicológica. Nadie se anima a levantarse cada mañana para acudir a realizar un trabajo que tiene un efecto y evaluación social deplorable.

Es interesante mencionar que esta disposición, como negación de la realidad, se sustenta emocionalmente en la ira. Según Claudio Naranjo la emoción de la ira es la de oposición a la realidad. “Rechazo de lo que es, en función de lo que se siente y se cree que debería ser” (Naranjo, 2008, pág. 94). Este anclaje emocional profundo tendría su etiología en una situación general de exigencias desmedidas, unidas a un escaso reconocimiento (Naranjo, 2008, pág. 119). La formación psicodinámica reactiva frente a la ira es la negación de la destructividad mediante una actitud deliberadamente bien intencionada (Naranjo, 2008, pág. 93), como en las siguientes expresiones:

“Tenemos que trabajar con la diversidad, es una función social nosotros tenemos que trabajar con diversos tipos de niños, pero con los niños con discapacidad intelectual se hace difícil, aunque uno quiera entregarles... darles las herramientas, hay momentos que se escapan de las manos”

“Yo diría que no, yo no sabría cómo tratarlo, le puedo dar cariño pero debe ser atendido por un especialista. Cariño y apoyo les podemos dar, pero no enseñar”

“Creo que es muy importante integrar niños pero no estoy tan segura que sea beneficioso para el niño, ya que la escuela no está preparada para atenderlo ni tampoco le ofrece otras alternativas que si le sirvan para insertarse a la sociedad”

“Sin el ánimo de discriminar y menospreciar a los niños con DI, pero pienso para qué desgastarse en enseñar lenguaje y matemática...”

Una discusión extensa sobre la estructura psicológica del docente, en todo caso, se aparta de los objetivos del presente estudio. Por ello sería importante que futuras investigaciones profundizaran sobre el sistema de creencias en torno al rol docente y la constitución psicológica de los maestros.

6.1.4 Mientras más lejos, mejor

El modelo de integración que unánimemente proponen los profesores que participaron en nuestro estudio es la segregación. El modelo de control del “leproso”, diría Foucault. Las razones o, más precisamente, el imaginario que subyace a esta propuesta podría ser descrito aproximadamente del siguiente modo:

- ❑ La escuela está hecha para niños “normales”
- ❑ Nosotros, como profesores, hemos sido formados para atender o trabajar con niños “normales”. Por tanto, no sabemos cómo tratar con los “anormales”.
- ❑ La atención de los “anormales” es responsabilidad de especialistas que saben trabajar con ellos
- ❑ La inclusión de “anormales” en el contexto educativo de los “normales” dificulta la enseñanza de los “normales” y hace que los “anormales” se “sientan” mal o disminuidos. Dificulta la enseñanza (recordemos que la tarea docente es hablar como equivalente a enseñar, no es que los estudiantes aprendan) porque distrae al profesor de sus labores pedagógicas y subvierte una valor fundamental de la enseñanza: la igualdad ante la ley (ley pareja no es dura). Al violar este principio, se produce una especie de círculo vicioso: los “anormales” se esfuerzan menos porque saben que de cualquier modo aprobarán y entonces, aprenden menos. Ello dificulta aún más la tarea de enseñar. Por ello, al final el resultado previsible es que los “anormales” se “sientan” mal porque no pueden avanzar al mismo ritmo de los “normales”.
- ❑ Por tanto, lo mejor que se puede hacer por los “anormales” es atenderles en colegios especiales y, si ello no se puede, en salas especiales, a cargo de especialistas.

En resumen, los profesores rechazan de plano la idea propuesta por el informe Warnock en el sentido que creen firmemente que los niños y niñas con discapacidad intelectual no pueden ser educados satisfactoriamente en el contexto de una escuela tradicional.

Las posibilidades de acción que proporciona esta interpretación de la realidad pueden ser descritas de la siguiente manera:

- ❑ Rechazar la idea, el programa y los profesionales que participan del programa de integración.
- ❑ El rechazo se puede manifestar de forma directa o indirecta. De un modo directo cuando el profesor manifiesta abiertamente su desacuerdo con la existencia del programa. Indirecto cuando el docente se ocupa activamente de mostrar la ineficacia del modelo a través de diversos métodos, tales como, reprobar a niños, exponer a estos niños a pruebas que sabe ex ante no podrán superar, no reconocer el avance o logros obtenidos por los estudiantes con discapacidad intelectual, indicar su desaliento y desazón al no ver avances, señalar que no tiene las competencias para atenderles adecuadamente (aunque haga su mejor esfuerzo), etc.
- ❑ En términos de relaciones entre colegas, los docentes también rechazarán al equipo de profesionales vinculados al Programa de Integración y a quienes les apoyen. Este rechazo también operará de un modo directo o indirecto. De forma

directa cuando en consejos o reuniones técnicas los docentes de aula realizan comentarios técnicos sobre lo inconducente o pedagógicamente inapropiado de algunas actuaciones de sus colegas de integración. De un modo indirecto cuando efectúan comentarios irónicos respecto del equipo o miembros del equipo del Programa de Integración, aíslen a quienes les apoyan y, por cualquier otro medio, dificulten su actuación. Es decir, a través de la agresión.

6.2 Las posibilidades de la matriz autoritaria del ideario docente

Hemos descrito de una forma lo más precisa posible lo que consideramos el sistema de creencias de los profesores de aula respecto de la inteligencia, el aprendizaje, el rol docente y la integración de niños con discapacidad intelectual. Hemos descrito también las posibilidades de actuación que, desde nuestra perspectiva, se pueden derivar de dicho sistema. Sin embargo, tan importante como aquello es indicar lo que tal interpretación no permite o hace bastante difícil, no solo en términos de la integración de niños y niñas con discapacidad intelectual, sino como modelo educativo general.

En primer lugar, este sistema de creencias considera que la diferencia y la heterogeneidad no es un valor que favorece el proceso educativo. Si bien es cierto, este caso se refiere exclusivamente a niños y niñas con discapacidad intelectual y

remite específicamente a ciertos focos observación, el sistema de creencias descrito hace suponer que, en términos generales, es la propia diferencia lo que dificulta la tarea docente y no solo la discapacidad intelectual. Ello no solo contradice todas las indicaciones internacionales acerca de cómo mejorar la educación, sino que revela un sesgo activo por la uniformidad de parte de los docentes. En otras palabras, no es solo que la organización del sistema educacional tienda a introducir un filtro selectivo de entrada (sea por rendimiento, estrato socio económico, capacidades, etc.), sino que los docentes promueven activamente la uniformidad como un valor y, la disciplina como una responsabilidad docente de primer orden. En consecuencia, este sistema de creencias hace inviable la introducción de un sistema de educación individualizado u orientado a las personas que valore las diferencias como soporte del proceso educativo.

Por otra parte, quizás lo más evidente, pone en duda el compromiso y la participación de los profesores de aula en Programas de Integración. Dado que dicho compromiso y participación son la base sobre la cual se sostienen los planes de integración, de acuerdo a lo definido en el Decreto 170, entonces la efectividad y los resultados de tales programas están puestos a riesgo.

Desde nuestra perspectiva, lo que está a la base de este sistema de creencias es un autoritarismo iracundo. Autoritarismo en la medida que es el docente la persona autorizada para definir lo que hace bien y feliz a los otros. Ello se aprecia en toda la

serie de suposiciones (distorsiones) en el discurso de los maestros sobre los niños con discapacidad intelectual. Algunos ejemplos notables

“Uno puede hacerlos sentirse mejor desarrollarles la autoestima... es una función social.

“El niño con DI al estar en una sala normal el más perjudicado es el niño porque le bajamos su autoestima”

“Estos niños deberían estar aprendiendo un oficio en un colegio especial. Donde les enseñan a todos lo mismo, a trapear, limpiar mesas, barrer, jardinería y así no se sienten discriminados y están en su salsa”

Incluso los profesores se permiten definir lo que es bueno para otros en función de lo que es bueno para ellos, como en la expresión “...yo sacaría tecnología porque no me gusta, no sé enseñarla...”

A partir de esta matriz autoritaria es posible ordenar y simplificar el mundo a partir de lo que debe ser:

- ❑ Hay una sola inteligencia, y yo sé distinguirla. Además, pueden haber talentos específicos.
- ❑ Puedo clasificar a los niños en función de mi concepto de inteligencia

- ❑ Enseñar es decir o hablar de lo que sé. Aquello que no sé o no me interesa, no es importante enseñarlo o que los estudiantes lo aprendan
- ❑ Aprender es escuchar y reproducir en palabras propias mi decir, aplicando mis ideas en la transformación de su realidad.
- ❑ Que los alumnos aprendan no es mi responsabilidad, es tarea del alumno. Los resultados escolares no dependen de mí.
- ❑ Los niños y niñas diferentes o que no responden a mi norma, no tienen cabida en mi mundo.
- ❑ En cualquier caso es posible, por tanto, predecir los resultados escolares de un niño con solo mirarle la cara (efecto Pigmalión), porque es en la cara donde la inteligencia se nota

Decimos que la descripción anterior no solo autoritaria, sino iracunda porque la emoción en la que basa es la rabia.

La pregunta que surge, entonces es: ¿Cómo sería eventualmente posible diseñar e implementar Programas de Integración Escolar en el contexto de la Escuela Tradicional? Ese es el foco de nuestras conclusiones.

7. Conclusiones y recomendaciones

La primera y más evidente conclusión es que un Programa de Integración Escolar tiene escasas probabilidades de éxito si los docentes estructuran su identidad y su rol a partir del sistema de creencias que hemos descrito precedentemente. Tal como lo hemos delineado, el rol normalizador de la escuela es operado a partir de un sistema de creencias cuyos valores y criterios revelan una interpretación profundamente autoritaria del mundo, sostenido en una distorsión cognitiva que reemplaza el fenómeno de la diversidad por una simplificación maniquea de lo que los niños son, quieren y pueden y cuyo anclaje emocional es la rabia.

Por tanto, desde nuestra perspectiva, la mejor posibilidad de éxito de un Programa de Integración Escolar en este contexto, consiste en concebir dicho programa como un proyecto de cambio cultural que primero busque intervenir en las creencias, segundo en las capacidades y tercero en las conductas. Vamos por paso.

La intervención de las creencias supone aceptar el sistema de creencias de los docentes como legítimo. Cualquier sistema de creencias es la expresión de una interpretación legítima y posible del mundo, y tiene su explicación en la biografía de la persona y la historia del colectivo del cual forma parte. Es el resumen y el resultado de un esfuerzo legítimo de sobrevivencia y se sostiene porque genera

beneficios psicológicos y sociales presentes. Por tanto, la primera tarea del cambio es comprender por qué los docentes creen lo que creen y qué logran creyendo aquello. Este debe ser el primer objetivo de un Programa de Integración Escolar: realizar un levantamiento de las creencias de los docentes sobre las diferencias que el Programa pretende integrar. Luego, indagar sobre las razones que justifican tales creencias y los beneficios secundarios. Es decir, en términos personales y grupales describir lo que obtienen los docentes con ese sistema de creencias. En nuestro levantamiento, el beneficio más evidente que podemos apreciar en el sistema de creencias descrito en el capítulo anterior es el de exculpar a los profesores por los resultados escolares de sus alumnos y por tanto relevarles de responsabilidad ante la crítica social. Los resultados dependen de las condiciones del entorno y de los propios alumnos. Algunos beneficios adicionales son:

- Reducir la carga de trabajo
- Simplificar el proceso evaluativo
- Mantener una posición de poder y control en el sistema de la escuela

Las personas no somos, en general, resistentes a los cambios. Las personas nos oponemos a las previsible consecuencias indeseadas del cambio. Por tanto, cualquier proceso de cambio debe ofrecer beneficios mayores al estado presente. De otro modo, el cambio sería una insensatez. Así, la segunda tarea de un Programa de Integración Escolar concebido como un proyecto de cambio cultural

en la escuela, es realizar una sistematización de los temores que genera en el docente la idea de integración. Desde ahí, el Programa podría diseñar una oferta de apoyo que fuese mayor a los costos implicados en la aceptación de la idea de integración. Por ejemplo y siguiendo las ideas que hemos propuesto, el Programa podría proponerse como desafío contribuir a mejorar los resultados escolares de todos los alumnos, no solo de aquellos que forman parte del Programa. Del mismo modo, podría desarrollar en conjunto con los docentes estrategias pedagógicas que disminuyeran la carga de trabajo del docente, simplificara el proceso de evaluación y mejorara el estatus del profesor en la comunidad escolar.

Lo anterior no parece ser una idea peregrina o sin sustento. Después de todo lo que revela nuestro caso, no es que las prácticas pedagógicas de los docentes se ajusten al Marco de la Buena Enseñanza en general y se alejen de dicho Marco en el caso particular de estudiantes con discapacidad intelectual. Lo que muestran nuestras observaciones es que las prácticas pedagógicas de los maestros se alejan en todos los casos de aquellas propuestas por el Marco de la Buena Enseñanza. Por tanto, el objetivo no es que aprendan a trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual, sino que aprendan a trabajar con sus estudiantes en general. De este modo, al apoyar al docente a mejorar su práctica pedagógica general se hace más por integrar a niños con discapacidad intelectual, que apoyándoles específicamente para trabajar con niños y niñas con discapacidad intelectual. La tarea de adaptación

curricular, por ejemplo, no es algo que requieran exclusivamente los estudiantes con discapacidad intelectual. Es un imperativo pedagógico cuando el docente realiza su labor en medios socialmente deprivados.

Sin embargo, este apoyo debe ocurrir de un modo tal que reguarde la integridad psicológica del docente. Nadie o muy pocos aceptarán un apoyo o intervención que se base en la premisa de que “haces mal tu trabajo”. El sentimiento de obsolescencia y falta de valor personal impedirán la necesaria disposición de apertura al aprendizaje. Por ello, como hemos dicho, el primer paso es validar y el siguiente la oferta de apoyo para “hacerlo aún mejor”. Ello requiere de una actitud de cercanía y humildad de los profesionales de integración y también la habilidad suficiente para descubrir el “buen sentido” – como diría Gramsci – en el sistema de creencias de los profesores.

En nuestro caso, el núcleo del buen sentido estaría constituido por dos ejes. Primero, el deseo de enseñar (y su correlato lógico que los niños y niñas aprendan) y segundo, por lo que nuestros informantes han llamado función o rol social del docente. De esta forma, es posible desarrollar un relato inspirador que aliente el cambio sustentado en la noble tarea de enseñar y la necesidad fortalecer el rol social de la escuela.

Como sea, nos parece imprescindible escuchar a los docentes cuando señalan que no tienen las capacidades o competencias necesarias para trabajar con niños con discapacidad intelectual. En este sentido, el Programa de Integración de Escolar podría realizar no solo una oferta de apoyo, sino de capacitación o perfeccionamiento docente. Proveer al profesor de nuevas y mejores enfoques, herramientas y recursos debería ser un objetivo explícito del Programa de Integración Escolar. Es decir, luego de abordar el asunto de las creencias, es preciso abordar el desafío de las competencias y capacidades. Ello impone, al mismo tiempo, un nivel de exigencia profesional acorde al equipo de integración dentro de la escuela. Ya no podrá refugiarse en su sala de recursos. Tendrá que brindar al docente de aula toda la información, las herramientas y los recursos necesarios para que pueda trabajar mejor, no solo con los niños y niñas con alguna discapacidad, sino con todos los niños en general.

En suma, el desafío de un programa de integración no es tanto el apoyo docente dirigido a niños con discapacidad intelectual y los profesores no especialistas que deben atenderles. Se trata más bien de como reencuadrar y mejorar la actuación pedagógica en general.

El punto anterior, nos lleva a preguntarnos ahora por las reales capacidades del equipo de integración. ¿Está preparado el equipo de integración para actuar como agente de cambio en las escuelas? Nos parece que eso amerita otra investigación.

8. Bibliografía

Argyris, C. (1993). *¿Cómo vencer las barreras organizativas?* Madrid: Díaz de Santos.

Baca, G. (2007). Una propuesta teórica para el estudio de las relaciones de dominación disciplinaria en la escuela: Michel Foucault y Michel de Certeau. *Espacios Públicos. Universidad Autónoma de México*, 241-256.

Bandler, R., & Grinder, J. (1999). *La estructura de la magia. Volumen I. Lenguaje y Terapia.* . Santiago: Cuatro Vientos.

Bateson, G. (1998). *Pasos para una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre.* Buenos Aires: Lohlé - Lumen .

Cano, A. (Julio Agosto 2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: *Nure Investigación N°35*, 35 - 62.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógica (CPEIP). (2008). *Marco para la Buena Enseñanza.* Santiago: Ministerio de Educación .

Chile, Fundación. (Diciembre de 2007). *Sitio Web de Educar Chile*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2012, de www.educarchile.cl: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=138929>

Committee of Enquiry, E. (1978). *The Warnock Report. Special Educational Needs*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Corporación Municipal de Educación de Maipú. (2011). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL*. Santiago: S/e.

Csikszentmihalyi, M. (2009). *Creatividad*. Madrid: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.

Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago: Andrés Bello.

De Sutter, P. (2010). El efecto Pigmalión: nos convertimos en lo que los demás esperan de nosotros. En C. (. Meyer, *Los nuevos Psi. Lo que hoy sabemos sobre la mente humana* (págs. 344 - 358). Buenos Aires: Sudamericana.

Dilts, R. (2003). *El Poder de la Palabra*. Barcelona: Urano.

Dilts, R. (2004). *Coaching. Herramientas para el cambio*. Santiago: Urano.

Dispenza, J. (2008). *Desarrolle su cerebro. La ciencia de cambiar la mente*. Buenos Aires: Kier.

Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Santiago: J. C. Editor.

Foucault, M. (2006). *Los anormales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

García, S., & Dolan, S. (2003). *La dirección por valores*. Barcelona: McGraw - Hill / Interamericana de España S.A.

Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Paidós.

Gracia, A. (Agosto 2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 177 - 189.

Gramsci, A. (1924). *Los Intelectuales y la Formación de la Cultura*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2012, de www.archivochile.com: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/gramscia/d/gramscide0008.pdf

Grupo Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo. (24 de Septiembre de 2012). *Introducción al Estudio de Caso en la Educación*. Obtenido de Sitio

Web de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz:
<http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>

Herrnstein, R., & Murray, C. (1996). *The bell curve. Intelligence and class structure in American Life*. New York: Free Press Paperbacks.

Huneus, F. (2004). *Lenguaje, enfermedad y pensamiento*. Santiago: Cuatro Vientos.

Irene Barrio, J. G. (15 de Julio de 2012). *El Estudio de casos: Universidad Autónoma de Madrid*. Obtenido de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf

Maturana, H. (2011). *Transformación en la convivencia*. Santiago: J. C. Sáez Editor.

Ministerio de Educación. (14 de Mayo de 2009). Decreto N°170. Santiago.

Naranjo, C. (2008). *Carácter y neurosis. Una visión Integradora*. Santiago: J.C. Sáez Editor.

O'Connors, J., & Lagues, A. (2005). *Coaching con PNL*. Madrid: Urano.

Real Academia Española. (1 de Noviembre de 2001). *Diccionario de la Real Academia Española, 22a edición*. Madrid: RAE.

Routier, C. (2010). De cómo un lingüista transformó la psicología. En C. (. Meyer, *Los nuevos Psi. Lo que hoy sabemos sobre la mente humana* (págs. 131 - 144). Buenos Aires: Sudamericana.

Routier, C. (2010). De la inteligencia de la mente a la del corazón. En C. Meyer, *Los nuevos Psi. Lo que hoy sabemos sobre la mente humana* (págs. 88 - 102). Buenos Aires: Sudamericana.

Routier, C. (2010). Ocho formas de inteligencia: otras tantas maneras de comprender el mundo. En C. Meyer, *Los nuevos Psi. Lo que hoy sabemos sobre la mente humana* (págs. 103 - 119). Buenos Aires: Sudamericana.

Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 115 - 123.

Serrano, G. P. (1998). *Investigación Cualitativa: retos e interrogantes Vol.I*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

Sternberg, R. (2004). The Concept of Intelligence. En R. (. Sternberg, *The Handbook of Intelligence* (págs. 3-15). New York: Cambridge University Press.

Anexo N°1: Pauta para realizar la entrevista grupal

1. Disponer un lugar agradable, con galletas y café
2. Explicación previa
 - Agradecer la presencia y participación. Reconocer de forma personal lo que ello significa
 - Explicar que el objetivo de la reunión recoger la opinión de los profesores sobre su rol y aporte específico en el proyecto de integración. De este modo, contribuir a su mejora.
 - Las opiniones serán recogidas y sistematizadas. Nos comprometemos a devolverles las conclusiones de esta reunión.
 - Garantizar la confidencialidad de las opiniones vertidas durante la reunión. Las opiniones serán procesadas en general sin proporcionar o vincular nombre alguno a las opiniones o conclusiones específicas.
 - Pedir permiso para grabar
3. Explicar la dinámica de trabajo
 - Nos dividiremos en dos grupos. Numerar a las personas 1 y 2 (para asegurar aleatoriedad en la conformación de los grupos de discusión).
 - En cada grupo se discutirá sobre un conjunto de preguntas que han sido previamente preparadas.

- Indicar que el grupo 1 trabajará con X y el grupo 2 trabajará con Y. En la preparación de facilitadores explicar lo siguiente:
 - Pauta de preguntas para la discusión grupal
 - Explicar que lo más importante es la sinceridad. Se busca sincerar la relación del proyecto con los profesores. Esa es la única forma de avanzar y mejorar. Recordar que las opiniones son confidenciales
- Tema 1. (Explicar que estas preguntas están destinadas a conocer los criterios conforme a los cuales ellos como docentes aprecian las competencias o capacidades de sus alumnos) En su experiencia, ¿es posible distinguir en la sala niños más inteligentes que otros?, ¿Cómo podemos describir al niño o niña más inteligente?
- Tema 2. (Explicar que a veces los niños con DI requieren el tratamiento de ciertos contenidos, y se busca conocer cuáles son los contenidos o materias que ellos como profesores privilegian al trabajar con niños “normales”) En su opinión y de acuerdo su experiencia, ¿Cuáles son los contenidos más importantes del programa?
- Tema 3. (Explicar es útil conocer la forma intuitiva que ellos tienen para saber si un niño aprendió o no, para saber si es criterio se puede aplicar a niños con DI), ¿Cuándo nos damos cuenta que un niño aprendió algo? Y... en este

mismo contexto de aprendizaje, ¿Qué pueden aprender los niños y niñas con discapacidad intelectual?

- Tema 4. En su opinión, atender o trabajar con niños que tienen deficiencia intelectual, ¿forma parte de su rol como docente? (no, si, si pero), ¿por qué? Si la respuesta o el consenso grupal es “no”, ¿a quién le corresponde enseñar o trabajar con estos niños?

4. Plenaria

- Cada grupo expone sus conclusiones respecto del trabajo grupal. Una vez concluidas las dos presentaciones, se solicita si alguien desea complementar lo dicho
- Se graba la presentación

5. Indicaciones adicionales para los facilitadores

- Se deben cubrir todos los puntos de la pauta de preguntas. Por tanto, de acuerdo al tiempo disponible es necesario asignar un tiempo específico para cada pregunta.
- Frente a cada pregunta, el grupo debe llegar a una conclusión o consenso grupal. Sin embargo, el facilitador podrá tomar nota de opiniones individuales que le parezcan relevantes. Al finalizar la entrevista, debe entregar sus notas al facilitador general.

- El facilitador no puede intervenir en la discusión. Su rol es asignar tiempos, dar y quitar la palabra, controlar los tiempos y solicitar al grupo generar conclusiones, cuando vea que se cumple el tiempo asignado a la pregunta y aún el grupo está lejos de un consenso grupal. Eventualmente, el facilitador puede reformular la pregunta para asegurar comprensión o incentivar la discusión. Por ningún motivo debe proporcionar ejemplos o su propia opinión como estrategia para incentivar la discusión grupal. Si el grupo solicita la opinión del facilitador, explicar que lo que se busca es la opinión de los profesores y no la de los profesionales del proyecto.
- Insistir en la sinceridad como valor que permite mejorar

Anexo N°2: Pauta de entrevista individual

1. Asegurar confidencialidad

2. Anotar fecha, hora y lugar de la entrevista

criterio (variable)	Descriptor (Dimensión)	Reactivo (pregunta)
A.2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes	A.2.1 Conoce las características del desarrollo correspondiente a las edades de sus estudiantes.	¿Qué es lo que X ha aprendido este año?
		¿En qué contenido o áreas te has propuesto avanzar con X el próximo año?
	A.2.3 Conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña.	¿Qué contenidos o áreas le resultan más fáciles de aprender a X?
	A.2.4 Conoce las diferentes maneras de aprender de los estudiantes.	¿Cuál es la forma o manera en que X aprende más rápido y mejor?
A.3 Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.	A.3.4 Conoce las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña.	¿Qué le cuesta aprender más a X?

Criterio (variable)	Descriptor (Dimensión)	Reactivo (pregunta)
B.2 Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos	B.2.2 Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda	<p>¿Qué esperas de X para el próximo año?</p> <p>Apelando a tu realismo y para ver lo que verdaderamente podemos hacer, ¿cuáles son tus reales expectativas de lo que X puede lograr <u>en esta escuela?</u></p>

Anexo N°3: Pauta de observación y recolección de comentarios

1. La pauta orienta la observación. Sin embargo, el observador puede registrar todas las conductas del docente que le parezcan relevantes al reverso de la página.
2. Las anotaciones se deben hacer una vez concluida la observación para no influir la conducta del profesor

Criterio (variable)	Descriptor (dimensión)	Clave conductual (conducta a observar)
B.1 Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto	B.1.1 Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes	Se da el tiempo de escuchar al estudiante(a)
	B.1.2 Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.	Genera espacio u oportunidad para que el estudiante (a) realice preguntas y/o aportes
	B.1.3 Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.	Incentiva a que el resto de los estudiantes (as) a que se relacionen de forma amistosa con el estudiante(a) con discapacidad Si existen burlas o descalificaciones del resto de los estudiantes(as), las trata como una oportunidad de aprendizaje de todos

Criterio (variable)	Descriptor (dimensión)	Clave conductual (conducta a observar)
B.2 Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes	B.2.1 Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes	Propone o explica el contenido de forma tal que sea comprensible para el estudiante(a) Le concede tiempo al estudiante(a) para que encuentre soluciones propias a los desafíos de aprendizaje propuestos
	B.2.2 Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda	Reconoce y/o felicita los resultados adecuados
C.2 Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes	C.2.3 Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido	Explica la tarea o contenido de diversas formas hasta asegurar comprensión por parte del estudiante(a)
C.6 Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes	C.6.1 Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase	Evalúa el grado de aprendizaje alcanzado por el estudiante(a) La evaluación es adecuada a las características del estudiante(a)
	C.6.2 Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje	Retroalimenta al estudiante(a) sobre su desempeño de forma respetuosa y/o cariñosa

Anexo N°4: Transcripción de Entrevista Grupal

Transcripción de Entrevista Grupal N°1 (Primero a cuarto básico)

1. En su experiencia, ¿es posible distinguir en la sala niños más inteligentes que otros?, ¿Cómo podemos describir al niño o niña más inteligente?

Ruth-4ºA

Si se puede distinguir ese tipo de diferencia individual que existe en los alumnos, porque uno tiene distintos niveles dentro de un curso y ahí puede categorizar a un niño de acuerdo a un inicial, básico o avanzado y estos niños inteligente estaría en el tercer grupo es decir el avanzado porque tienen otras competencias que van más allá de lo que tu estas pasando a un nivel superior. Esto se observa en la generalidad, yo creo que son alrededor de tres alumnos por curso más o menos y suelen hacer más preguntas, se muestran más interesados y motivados por lo que dice profesor, y por lo general buscan información más allá de lo que se le enseña en la escuela

Erika-2ºA

Para los profesores de primer ciclo básico le es más fácil darse cuenta ya que tiene una visión más amplia del actuar de un niño de lo que es capaz de hacer en

cambio un profesor que trabaja por subsectores le es difícil visualizar ese aspecto. Yo creo que a veces no es medible, porque puede que un niño no se atreva a resolver un problema, hay que aplicarle un instrumento de evaluación para medir el CI.

La inteligencia no se puede ver a simple vista, ahora cual es el parámetro, en qué ámbito se puede notar, pues es inteligente es el que es capaz lo que está y sucediendo, las personas inteligentes saben ubicarse, relacionar información y aplicarla.

Patricia -1ºA

Yo creo que se puede en cualquier grupo visualizar cual es más inteligente, porque es capaz de interpretar lo que está sucediendo. Las personas inteligentes saben relacionar lo aprendido y aplicarlo. Si es capaz de relacionar espontáneamente, aprender no es igual que repetir, si es capaz de relacionar y sacar sus propias conclusiones, además termina rápido las actividades y no necesita ayuda para realizarlas.

Ruth no necesariamente va asociado con la evaluación. Yo tengo un niño extremadamente inteligente, por ejemplo este niño usa procedimientos que ninguno ha realizado y el siempre llega al resultado correcto sin hacer el cálculo, hace redondeo estimaciones y llega al resultado.

Liliana-3ºA

Es un niño creativo que tiene una concentración mayor ellos están super concentrados y atentos, su estrategia de atención es más hábil, es más atento no necesariamente más participativo. Les gustan los desafíos. Tiene confianza que es capaz de dar la respuesta correcta. Tiene seguridad, confianza es consciente de sus capacidades

Sara

Capacidad para enfrentar una situación problemática, no solo lo cognitivo. Una persona es inteligente cuando con su repertorio conductual su experiencia es capaz de adaptarse a una situación nueva, en el fondo es adaptación.

Liliana

Yo cada vez me convengo más que es la capacidad de relacionar. En el caso del niño que plantea Ruth que inventa procedimientos. No lo inventa de la nada son algunos conocimientos que él conoce y lo aplica. Por eso es la capacidad de relacionar si la sala de clase es lo suficientemente estimulante los niños logran esta capacidad. La inteligencia también implica abstracción.

2. En su opinión y de acuerdo su experiencia, si tuviese que ajustar el programa anual al mínimo, ¿qué materias o contenidos sería posible dejar fuera? Y ¿qué contenidos o materias no deberían quedar fuera por ningún motivo?, ¿por qué?

Yo dejaría educación física, matemática y lenguaje porque a través del lenguaje se puede trabajar con todos los demás el lenguaje es más amplio y todo lo podemos incorporar con lenguaje por ejemplo la expresión. Educación física es importante pero bien hecha para que conozcan su cuerpo.

Yo sacaría educación artística y música porque no le aporta mucho en primeros años de escolaridad. Hay niños que no saben leer ni escribir y se pierde tiempo dedicándole horas esas asignaturas. Lenguaje y matemáticas son fundamentales y no pueden quedar fuera son la base para comprender todas las otras asignaturas.

Yo también sacaría música...

Matemáticas es fundamental, educación artística y música, están un poco demás.

Eso tiene que ver más con los talentos de cada niño

Lenguaje y matemáticas no tienen discusión... los temas artísticos no son para todos

Si estos cabros no van a ser músicos o artistas, es como hacerles perder tiempo

3. ¿Cuándo nos damos cuenta que un niño aprendió algo?

Patricia

Cuando lo aplica. Por sus conocimientos, si uno le pregunta una situación ella le responde. Y en las evaluaciones es un niño que va responder lo que se le pregunta y obtiene una buena nota

Liliana

Aprendió cuando es capaz de explicar un comportamiento que él aprendió, y de otra forma no es repetir de memoria. Cuando se incorpora de manera natural y es capaz de explicarlos con sus términos. A veces depende del niño el aprendizaje cuando uno le habla de algo el niño busca información, cuando se aprende se interesa por investigar y por interiorizarse más sobre el tema.

Ruth

Más que las pruebas es la apreciación que tiene el profesor de los niños de 1º a 4º uno se da cuenta en la interacción con ellos. La evaluación nos permite visualizar los errores que cometen habitualmente los alumnos. La prueba te aporta información y también los parámetros que entienden y como están. Te permiten

evaluar tu práctica si son atingente a un contenido. Me doy cuenta que aprendió porque participa cuando se le pregunta y se ve contento.

Erika

Los que aprenden son los niños que van adelantados y uno trata de avanzarlos, los que no presentan problemas y realizan todas las actividades y son más autónomos.

Los que no aprenden uno trata de avanzarlos y a veces son los más inquietos y más molestos y a estos niños hay que reforzarlos para que logren aprender, aunque es difícil cuando se tiene muchos niños con diferentes niveles de aprendizaje.

Es difícil, porque como dices tú, hay muchos niveles en el curso. Entonces, uno quiere avanzar con los que rinden más, pero no se puede... hay que seguir como el ritmo de la masa que siempre tira para atrás... pero uno tiene que avanzar no más... y hay algunos que siguen el ritmo.

Uno sabe al tiro los que aprenden... me doy cuenta porque terminan primero... no hace falta tanta evaluación.

Uno no se puede dedicar a cada alumno, el que agarró el ritmo bien y el resto, debería irse.

4. En su opinión, atender o trabajar con niños que tienen deficiencia intelectual, ¿forma parte de su rol como docente? (no, si, si pero), ¿por qué? Si la respuesta

o el consenso grupal es “no”, ¿a quién le corresponde enseñar o trabajar con estos niños?

Patricia

Tenemos que trabajar con la diversidad, es una función social nosotros tenemos que trabajar con diversos tipos de niños, pero con los niños con discapacidad intelectual se hace difícil, aunque uno quiera entregarles darles las herramientas, hay momentos que se escapan de las manos. Hay ratos que estoy súper feliz porque los niños responden pero al otro día todo lo que había logrado se pierde y esto produce mucho agotamiento se tiene que trabajar el doble y el triple, y hay que dejar al curso de lado para trabajar con ellos. Y es muy poco lo que logran casi nada. Los podemos apoyar con la ayuda de los especialistas que de manera efectiva y real acompañaran a estos alumnos.

Erika

Uno puede hacerlos sentirse mejor desarrollarles la autoestima, es una función social. No se ven progresos es muy agotador. En la Universidad nadie te enseña a trabajar los casos especiales. Me falta capacitación específica para trabajar con ellos. La diversidad de dificultades que ellos presentan hace que el curso sea muy heterogéneo y difícil de enfrentar cuando no se tiene las herramientas para esto.

Liliana

Hay una pregunta anterior como está estructurado el sistema, como es la formación de los profesores, se está asumiendo un desafío enorme y el niño con discapacidad intelectual se siente desmotivado, desatendido, pero no tenemos formación para eso, a veces ni los especialistas logran trabajar con los alumnos. Las principales dificultades son el tiempo y la preparación y conocimiento que tiene el profesor para tratar a esos niños. El tiempo que se le dedique en sala de clase es muy importante para el avance en sus logros y hay que realizar un trabajo individual con cada alumno, reforzar y adecuar los contenidos según las necesidades de cada uno pero ¿en qué tiempo se le puede dar ese apoyo individual que necesitan? Los apoyos que dan los profesionales son muy cortos no más de 15 minutos por niño y le dejan todo el peso y responsabilidad al profesor de aula.

Ruth

La integración de niños con Discapacidad Intelectual es un trabajo difícil de mantener y sostener en el tiempo, no es fácil, la integración debería tener otro enfoque. Debe haber una reformulación no es lo mismo trabajar con niños con discapacidades transitorias las Discapacidades Permanentes tienen mayores limitaciones y la escuela no cuenta con todo lo que necesitan, el tiempo de atención de los especialistas es muy poco. Yo no estoy capacitada para enseñarla no tengo

la metodología para esta clase de niño, trato de hacer lo mejor pero no es efectivo, trato que se sienta integrado, aceptado y que sea tratado con respeto por sus pares pero esto es difícil lograrlo , la sociedad no está preparada para apoyarlos. Los niños son crueles.

Erika

Los profesionales de inclusión con las experiencias que tienen, podrían apoyar al profesor elaborando material atenderlos más tiempo en sala de recursos porque son extremadamente diferente al resto del curso. Necesitamos información sobre su discapacidad y las herramientas para apoyarlos de mejor forma.

Transcripción de entrevista Grupal 2 (Quinto a octavo básico)

1. En su experiencia, ¿es posible distinguir en la sala niños más inteligentes que otros?, ¿Cómo podemos describir al niño o niña más inteligente?

Graciela

Yo por mi asignatura, hay niños más talentosos con más habilidades con más destrezas y estas se van desarrollando con actividades con estrategias. Hay diferentes formas de aprender. Puede que su fuerte no sea educación física, yo lo llevo a las capacidades físicas.

María Isabel

Todos son inteligentes hay algunos que por flojera no la desarrollan, algunos son más interesados, más participativos. Más que el concepto de inteligente no es que los niños sean más inteligentes, sino que hay más habilidades.

Cabrales

Es más inteligente el que resuelve problemas de la vida cotidiana y que es altamente independiente.

Fresia

Hay niños que son calladitos y son inteligentes, el niño inteligente siempre va tener metas. También influye lo que traiga de la casa, algunos son inteligentes para hacer maldades.

Claudia

Antiguamente cuando yo estudie el más inteligente es que sabían más lenguaje y matemática, pero ahora eso ha cambiado, uno reconoce que hay una diversidad de tipos de inteligencia, hay algunos que rinden en los ramos importantes pero son fríos, pero hay niños que tienen inteligencia emocional o social y logran más cosas y llegan más lejos.

Loreto

Primero hay que definir lo que es inteligencia, porque en la actualidad hay una gama de inteligencia. La inteligencia son variadas y un niño inteligente es el que mantiene cierto equilibrio porque maneja la mayor cantidad de inteligencias que es sinónimo de habilidades.

Los niños más inteligentes se notan, pero no solo en la sala de clases. En la sala de clase en matemáticas es más inteligente el que sabe resolver problemas, separar datos, pero es inteligente en ese ámbito. Se es inteligente de acuerdo a las

habilidades que este miden. La inteligencia emocional tendría que verlo en una situación física.

Cabrales

Si un chico es inteligente se ve en la cara, miren la cara de Flores y de Antonio.

Claudia

No yo conozco gente tonta muy linda. Antonio no tiene inteligencia como los otros pero tiene inteligencia social, que le va servir para la vida.

Cabrales

Yo hablo de la cara, en la mirada se nota que son inteligentes.

2. En su opinión y de acuerdo su experiencia, si tuviese que ajustar el programa anual al mínimo, ¿qué materias o contenidos sería posible dejar fuera? Y ¿qué contenidos o materias no deberían quedar fuera por ningún motivo?, ¿por qué?

María Isabel

Sacaría sociedad porque hay mucho que memorizar. Pienso que para la sociedad actual escapa a sus intereses, pueblos antiguos y los niños no son capaces de

proyectarse a ese tiempo, enseñan cosas que ya no sirven. Habría que enseñar educación cívica.

Claudia

No yo creo que sociedad... debe mantenerse lo que hay que mejorar la metodologías que las clases sean más dinámicas y contextualizarlas más.

Fresia

Y como en Estados Unidos solo enseñan la historia de su país, así debiera ser en Chile. Pero yo sacaría tecnología porque no me gusta, no sé enseñarla y tengo que estar toda una tarde preparándola.

María Isabel

... Y se trabaja con puros proyectos.

Cabrales

Todo lo artístico lo dejaría optativo. No todos tienen habilidades para la música, arte, no todos tenemos habilidades para lo técnico artístico. También es importante que los profesores que la impartan tengan mención para que lo enseñen bien. No como en esta escuela que nos dan asignaturas artísticas sin tener habilidades para hacerlo ya que somos profesores mentolatum.

Claudia

No debería quedar afuera Lenguaje ni inglés ya que es muy necesario actualmente.

Lenguaje idioma madre con ella nos comunicamos.

3. ¿Cuándo nos damos cuenta que un niño aprendió algo?

Fresia

Un niño aprende cuando aplica, cuando analiza, cuando es capaz de razonar, cuando es capaz de analizar un contenido.

Cuando se posesiona de lo aprendido

Loreto

Cuando estamos en una asignatura y se acuerda

Cabrales

Cuando es capaz de responder correctamente lo que se le pregunta

Claudia

Cuando se acuerda y cuando relaciona con otra asignatura

María Isabel

Yo creo que aprende no solo cuando se acuerda, sino cuando se acuerda correctamente... porque se podría acordar de cualquier cosa, la cosa es que recuerde pero que sepa usar lo que recuerda

- 4. En su opinión, atender o trabajar con niños que tienen deficiencia intelectual, ¿forma parte de su rol como docente? (no, si, si pero), ¿por qué? Si la respuesta o el consenso grupal es “no”, ¿a quién le corresponde enseñar o trabajar con estos niños?**

Fresia

Yo diría que no, yo no sabría cómo tratarlo, mi dificultad es que no estoy preparada para atender cada una de sus falencias le puedo dar cariño y apoyo pero no enseñar. Debe ser atendido por un especialista. Cariño y apoyo les podemos dar, pero no enseñar. Creo que nosotros profesores de aula deberíamos ser de apoyo y los especialistas los responsables. Tiene que ser un especialista que haya estudiado, porque tiene que haber método.

María Isabel

Yo creo que no es mi rol ya que ellos necesitan otro sistema escolar, con otra, otro tipo de profesor distinto horario y otro currículum. Cuando yo estude me mandaron hacer practica a un colegio normal, si quieren que trabajemos con estos niños deberíamos haber hecho practica en un colegio especial, así tendríamos un mejor manejo y sabríamos que hacer.

Claudia

El niño con Discapacidad intelectual en una sala de clase no rinde lo suficiente puede transcribir pero aplicación, análisis y comprensión no manifiesta. Los niños con DI no funcionan casi el 80%. Yo no tengo los conocimientos necesarios para ayudarlos. Si está la mejor disposición, las ganas de ayudarlos

Graciela

El niño con DI al estar en una sala normal el más perjudicado es el niño porque le bajamos su autoestima, en cambio si están en una escuela especial con niños con igual discapacidad puede notar los avances. Con niños normales no ve su progreso siempre va a estar en desnivel.

Loreto

Uno estimula en estos niños los pequeños logros pero siempre ellos se comparan con los otros niños que tiene mejor nota, y se sienten mal. Además los niños son crueles. La principal dificultad es para ellos, al ver que están con compañeros que se ubican en otro nivel o contexto escolar, lo que a larga se va traduciendo más en un trauma más que en un avance.

Graciela

Para estos niños tiene que haber profesores especiales. Estos niños deberían estar aprendiendo un oficio en un colegio especial. Donde le enseñan a todos los mismos, a trapear, limpiar mesas, barrer, jardinería y así no se sienten discriminados y están en su salsa.

Claudia

Si me dedico a ellos me quedan 40 niños sin atender, ¿qué pasa con eso?... no estamos viendo esa parte también

Anexo N°5: Transcripción de respuestas a entrevista individual

1. ¿Qué es lo que ha aprendido (nombre del estudiante) este año?

- Aprendió los números, las vocales, a pintar respetando el margen. Está leyendo algunas palabras
- Logró mejorar su autoestima, a socializar con sus compañeros, avances en matemáticas, sumar y restar
- Intelectualmente muy poco, sus habilidades están más marcadas por lo manual, debe ser guiado para descubrir sus habilidades y potenciarlas
- No aprenden tanto, ni tan rápido, no logra aprender la materia, no la adquieren memorísticamente, más que contenidos aprenden habilidades.

2. ¿En qué contenidos o áreas te has propuesto avanzar con (nombre del estudiante) el próximo año?

- En inglés, que es la asignatura que yo imparto. Es muy poco lo aprenden, pero yo le entrego muchas actividades manuales y canciones, que igual les entretiene.

- ❑ No tengo ninguna expectativa. Los alumnos avanzan según su capacidad, hay que potenciar aquello. Espero que se produzcan cambios en la manera con los niños. Soy contrario a que estén en aula regular. Los juntaría a todos en una sala, con un programa especial y con elementos estimulantes y motivadores. Aspectos en que son buenos. No se saca nada con enseñarles más allá de lo que pueden aprender. Se debe quitar la presión al profesor y al alumno y que éste avance de acuerdo a sus intereses. No debería estar en un régimen estructurado. Yo le daría más importancia a las actividades físicas y deportivas.
- ❑ De acuerdo al programa de cuarto, él está muy por debajo de los contenidos mínimos propuestos, pero lo fundamental es lograr una lectura fluida y comprensiva y operativa básica. Lo que es difícil que lo logre debido a que no puede seguir el mismo ritmo que los niños normales. Tienen un proceso de aprendizaje diferente, que requiere profesores especialistas, que conozcan bien sus dificultades.
- ❑ Lograr que lea, que pueda resolver las operaciones básicas, aunque es difícil que lo logre porque está muy en desventaja con sus compañeros. El ideal sería que se mantuviera todo el tiempo en el aula regular, pero es poco lo que se logra, por eso se hace necesario que se apoye en el aula de recursos

gran parte de la jornada, para no entorpecer las actividades planificadas con todo el grupo

3. ¿Qué contenidos o áreas le resultan más fáciles de aprender a (nombre del estudiante)?

- En general, en todas las actividades tiene dificultades, no tiene iniciativa, no le gusta trabajar, para que realice las actividades requiere apoyo individual
- Los ramos artísticos, aunque igual necesita apoyo individual, debido a que presenta dificultades para seguir instrucciones
- Lo artístico y lo manual y algunos son muy hábiles en la actividad física
- Lo artístico, a algunos les encanta pintar

4. ¿Cuál es la forma o manera en que (nombre del estudiante) aprende más rápido y mejor?

- Con materiales concretos y apoyo personalizado, solito no puede hacer nada. También es importante el apoyo de los papás. Requiere periodos cortos, no logra mantenerse concentrado todo el tiempo.

- ❑ Con material concreto, con láminas y simplificando los contenidos y con apoyo individual permanente, pero la manera más adecuada es fuera del aula común con apoyo especializado. Logra avanzar mucho más, ya que le permite avanzar a su ritmo con actividades diferenciadas. Yo no tengo el tiempo para atenderlo de manera diferenciada, tendría que dejar de lado a los otros niños.
- ❑ No lo sé, porque no soy especialista en esto. Yo creo que también hay un poco de flojera, no se esfuerzan por aprender... ”
- ❑ Experimentando con material concreto. Aunque creo que la mejor forma es en un espacio especial y tiempo especial: debiera haber más alternativas. La escuela debiera ser más flexible con estos niños. Yo no creo en la integración con todos. El niño con DI necesita más ayuda. En el contexto de la sala de clases no recibe la ayuda en forma oportuna. La integración en la escuela debiera darse en forma mixta. En algunas actividades participar con todo su curso, pero el mayor tiempo debiera ser con apoyo de especialista, en el aula de recursos.

5. ¿Qué le cuesta aprender más a (nombre del estudiante)?

- Lenguaje y matemáticas. Es muy básico lo que logra. Además, se aburre y no quiere trabajar.
- Lejos, lenguaje y matemáticas... A estos niños, se les dan todas las oportunidades y no las aprovechan...
- Todo aquello que exija una actividad intelectual mayor, como es lenguaje y matemáticas. A veces, no estudian porque saben que no pueden repetir
- Lenguaje y matemáticas y todas las asignaturas que requieran mayor capacidad intelectual.

6. ¿Qué esperas de (nombre del estudiante) para el próximo año?

- Que logre integrarse con sus compañeros, socializar con todos. Cualquier avance es importante. Aunque no logre alcanzar los aprendizajes curriculares, el compartir con sus pares en las diversas actividades le permite una mayor socialización
- Que logre leer comprensivamente y expresarse adecuadamente y los conocimientos necesarios en el área de matemáticas
- Que logre usar el computador

- Sin el ánimo de discriminar y menospreciar a los niños con DI, pero pienso que para qué desgastarse en enseñar lenguaje y matemática, si no va a tener fruto. Por qué no desarrollar otras áreas, por ejemplo, los artístico en donde tiene mayor capacidad y se divierten más.

7. Apelando a tu realismo y para ver lo que verdaderamente podemos hacer, ¿cuáles son tus reales expectativas de lo que (nombre del estudiante) puede lograr en esta escuela?

- Que logre sacar el octavo básico y no más. En este colegio no hay compromiso con los niños que presentan discapacidad, tampoco se les ofrece alternativas continuar. Creo que es muy importante integrar niños, pero no estoy tan segura que sea beneficioso para el niño, ya que la escuela no está preparada para atenderlo, ni tampoco le ofrece otras alternativas que si le sirven para insertarse en la sociedad.
- Los niños con discapacidad permanente presentan muchas dificultades para insertarse en la sala de clases, donde los cursos son muy numerosos, 45 alumnos y nosotros no somos especialistas y se nos dificulta mucho trabajar con ellos y siempre van a estar en desventaja. Estos niños estarías mejor en

una escuela especial, con profesionales y profesores especialistas que saben cómo trabajar con ellos.

- Espero que se produzcan cambios en la manera de trabajar con los niños. Soy contrario a que estén en el aula regular. Los juntaría a todos en una sala, con un programa especial.
- Creo que la escuela no tiene mucho que ofrecer a los niños con DI, ya que le da prioridad a los aprendizajes curriculares (lenguaje, matemáticas) que son los que no logran aprender. La integración es muy positiva, pero en la práctica no ha resultado. La escuela no cuenta con los recursos, ni con el tiempo de los especialistas. No tiene alternativas que ofrecerles para su futuro.