

Barreras y facilitadores de la implementación de PIE en la comuna de El Bosque.

Lautaro Ovando Tramon, Danae Chadwick Tsukame

Universidad Academia Humanismo Cristiano

Profesor guía Rodrigo Rojas Andrade

Profesor informante Paula Flores

Resumen

El programa PIE se crea en el año 2009, con el objetivo de mejorar las condiciones de los niños con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo, sin embargo, la implementación de este programa no ha sido suficientemente estudiada. La presente investigación consiste en un estudio de caso múltiple, a través del análisis descriptivo inferencial de 6 entrevistas basadas en el modelo CFIR realizadas a los coordinadores de los PIE de la comuna El Bosque, divididos en tres categorías de rendimiento (baja, media, alta), comparando su percepción sobre el trabajo del programa, determinando cuáles son los factores que inciden en el desarrollo facilitando u obstaculizando su implementación. Los resultados que se observan, es que el éxito o fracaso de un equipo PIE, depende de la percepción de los facilitadores relacionados principalmente al trabajo interno, a la bajada de la información en el proceso de instalación y desarrollo del programa, y de las capacidades profesionales y compromiso de los ejecutores, y por otro, la existencia de una falta de conocimiento de estos factores por parte de quienes diseñan las políticas destinadas a las NEE. En conclusión, las diferencias entre los equipos altos, medios y bajos, refleja la disparidad de la ejecución, fundamentalmente en como los equipos enfrentan las condiciones en que se implementa, dependiendo significativamente de quienes llevan a cabo el trabajo.

Palabras clave: implementación, integración, programa de integración, necesidades educativas especiales, facilitadores, obstaculizadores.

Barreras y facilitadores de la implementación de programas de integración escolar en la comuna de El Bosque.

Dentro del proceso de transformación del paradigma en la educación a nivel mundial, se ha planteado el desafío de dar una mayor valoración a las estrategias de integración en el sistema educativo, a través de la presencia, participación y logro de los aprendizajes por parte de todos los estudiantes (MINEDUC, 2013). En nuestro país en el año 2009, se crea el programa de integración escolar (PIE) a través del decreto n°170, en donde se establece un marco de orientaciones técnicas para la entrega de recursos necesarios y así equiparar las oportunidades y el progreso de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, referidas esencialmente a cualquier niño que pueda necesitar ayuda adicional debido a un problema médico o emocional (UNESCO, 1999) en los aprendizajes del curriculum nacional (MINEDUC, 2013). El proceso de intervención del programa (PIE), se desarrolla fundamentalmente en base a dos estrategias, por un lado el proceso diagnóstico de las necesidades educativas especiales, y por otro, la intervención en el proceso de aprendizaje del niño, a través de la planificación y la adecuación de los contenidos (Fundación Chile-MINEDUC, 2013). En este sentido, es importante determinar cuál es el éxito o fracaso de las políticas públicas destinadas al mejoramiento de la educación (UNESCO, 2007) en este caso el programa de integración escolar, conociendo cuáles son los factores que inciden en el proceso de implementación y ejecución.

Uno de los aspectos centrales para medir el éxito de una intervención escolar y conocer la calidad en su implementación, es determinar las fallas que puedan existir en su ejecución y que pueden alterar los resultados esperados y conducir a conclusiones equivocadas en su efectividad (Breitenstein et al., 2010; Aarons, Hurlburt & Horwitz, 2011; Proctor et al., 2011). Para esto, es

necesario conocer qué dimensiones se ejecutan en el programa, donde y por qué, viendo en qué medida estos factores inciden en la implementación y finalmente a través de la investigación en implementación ayudar al mejoramiento de las políticas públicas destinadas a las NEE (Peters, 2014).

La investigación en implementación, se centra en el paso de la investigación a la práctica pues se enfoca en conocer procesos y componentes de la puesta en marcha de las intervenciones (Bhattacharyya et al., 2009). A pesar de la incidencia que pueda generar la investigación en implementación por sus efectos prácticos, es un área reciente de las ciencias aplicadas en Iberoamerica (Rojas, 2017) siendo campo de estudio descuidado y sin mayor conocimiento sobre sus alcances, debido principalmente a que estas no han sido parte de la estructura de los programas (Peters, 2014). No obstante, los estudios que existen sobre implementación realizados a los programas de integración, nos muestran que el programa posee lógicas internas basadas en el modelo médico instalado a la base (Inostroza, 2015; Peña, 2013; Varela, 2015) y que si bien se logra instalar y validar en la educación chilena, existen diferencias significativas en la implementación dependiendo del contexto de la institución donde se realiza, principalmente en cuanto a las visiones educativas que se tienen, a las perspectivas docentes y las adaptaciones curriculares (Assaél, 2014; Fundación Chile-MINEDUC, 2013; Muñoz, 2015; Navarro, 2016; Tenorio, 2005). Por otra parte, las investigaciones indican que existen factores como la preparación y calidad docente, el acceso, la participación, la victimización y el papel de los sujetos involucrados, facilitando u obstaculizando las tareas de inclusión, afectando la implementación del programa y sus resultados (Navarro, 2016; Fundación Chile-MINEDUC, 2013; Muñoz, 2015; Petrelli, 2014; Guadalupe 2006; Rojas S, 2016; Villalobos, 2015). Finalmente, los estudios muestran que estas intervenciones en la escuela provocan

transformaciones culturales no sólo para los niños con discapacidad sino para todos los que participan en los procesos educativos (Assaél, 2014; Romero, 2014), a la vez que generan una colaboración en red con una metodología flexible y un acompañamiento educativo basado en la integración dentro de una acción social integral (Longás, 2013). En definitiva, la investigación sobre integración escolar se basa en dos perspectivas generales, por un lado, la investigación basada en análisis discursivos de los lineamientos del programa, y por otro, en el estudio de factores específicos que generan resultados más allá de la implementación, como lo son las transformaciones al interior del ambiente escolar.

Debido a la falta de conocimiento del tema, relacionado específicamente a la implementación, analizamos el programa de integración escolar en la comuna El Bosque, ya que no han existido investigaciones que den cuenta de cómo se está realizando el trabajo de PIE, y debido principalmente a la iniciativa de la directora de educación comunal, de conocer a través de un estudio qué factores afectan al programa. En este sentido, es importante para la demanda institucional, conocer cuáles son las diferencias de desempeño entre los equipos ejecutores, en relación a la percepción que tienen del trabajo del programa. Por ello, nuestra investigación consiste en un estudio de casos (Creswell, 2003, p.24) ya que esta nos permite una profundización de la realidad comunal de PIE, a través de una aproximación conceptual clara y una operacionalización de la ejecución.

Nuestra perspectiva de investigación busca contribuir a la falta de conocimiento teórico en relación al programa de integración escolar, por ello se basa en el Marco Unificado para la Investigación en Implementación (CFIR, -por sus siglas en inglés- Consolidate Framework for Implementation Research; Damschroder et al., 2009). Este modelo ha sido utilizado en una amplia gama de estudios ya que proporciona una lista exhaustiva de constructos que se piensa

influyen en la implementación (Kirk, M. A., Kelley, C., Yankey, N., Birken, S. A., Abadie, B., & Damschroder, L. 2016), desde una mirada socio ecológica y flexible que permite seleccionar aspectos que son pertinentes en la implementación en un contexto específico (Tabak, Khoong, Chambers & Brownson, 2012). En el caso de las investigaciones en integración escolar, a pesar de que este modelo nos permite vincular los determinantes de la implementación con sus resultados (et;al Kirk) este no ha sido utilizado. Este modelo especifica cinco dominios generales que pueden influir positiva o negativamente en la implementación, los cuales son: (1) características de la intervención, (2) contexto/ajuste externo, (3) contexto/ajuste interno, (4) características de los individuos involucrados, y (5) proceso de implementación, que a su vez define para cada uno de los dominios una aproximación conceptual clara, que permite su operacionalización (Damschroder et al., 2009).

Tabla 1. Definición de dimensiones.

	Dominio	Descripción
Características de la innovación	1 Fuente de innovación	La percepción que tienen los actores claves respecto a si la innovación se desarrolla externa o internamente.
	2 Adaptabilidad	El grado en que una innovación se puede adaptar, ajustar, refinar, o reinventar para satisfacer las necesidades locales.
	3 Calidad del diseño y el empaquetamiento	Percepción de la excelencia en como la innovación se presenta, se empaqueta y se ensambla.
	4 Complejidad	Dificultad percibida respecto a la implementación de la innovación, reflejada por la duración, el alcance, la radicalidad, la disrupción, la centralidad, la complejidad y el número de pasos necesarios para ponerla en práctica.
	5 Costo	Los costos de la innovación y los costos asociados con la implementación de la innovación, incluida la inversión, la oferta y los costos de oportunidad.
	6 Ensayabilidad	La habilidad de evaluar la innovación a pequeña escala en la organización, y ser capaz de revertir el curso (deshacer la implementación) si se justifica.
	7 Evidencia de Fortalezas y Calidad	Percepciones de los actores claves acerca de la calidad y la validez de las pruebas que sustentan la creencia de que la innovación tendrá resultados positivos.
	8 Ventaja relativa	Percepción de los actores claves respecto de la ventaja de la implementación de la innovación en comparación con otras soluciones alternativas.
Contexto externo	9 Cosmopolitanismo	El grado en que una organización se articula en red con otras organizaciones externas
	10 Las necesidades y recursos de los que cubre la Organización	La medida en que las necesidades de los clientes (por ejemplo, pacientes), así como las barreras y facilitadores para satisfacer esas necesidades, se conocen con precisión y son priorizados por la organización
	11 Políticas e Incentivos externa	Un concepto amplio que incluye estrategias externas para difundir innovaciones que incluyen políticas y regulaciones (entidad central gubernamental u otra), los mandatos externos, recomendaciones y directrices, pago por rendimiento, colaboraciones, e informes públicos o punto de referencia.
	12 Presión de los pares	Presiones para poner en práctica una innovación, por lo general, porque la mayoría de los pares claves o competidores organizacionales ya han aplicado una o tienen una ventaja competitiva.
Contexto interno	13 Características Estructurales	La arquitectura social, la edad, la madurez y el tamaño de una organización.
	14 Clima de implementación	La capacidad de apropiarse del cambio, receptividad compartida de las personas involucradas a una innovación, y el grado en que el uso de la innovación será recompensado, apoyado y esperado en su organización.
	15 Compatibilidad	El grado de ajuste tangible entre el significado y los valores asociados a la innovación por las personas involucradas, cómo se alinean con los propios normas, valores, y los riesgos y las necesidades percibidas de los individuos, y cómo la innovación se adapta a los flujos de trabajo y sistemas existentes.
	16 Cultura	Normas, valores y supuestos básicos de una organización determinada.
	17 El acceso al conocimiento e información	La facilidad de acceso a la información digerible y conocimiento sobre la innovación y cómo incorporarlo en las tareas de trabajo.
	18 El clima de aprendizaje	Un clima en el que: 1. Los líderes expresan su propia falibilidad y la necesidad de asistencia y entrada de los miembros del equipo; 2. Los miembros del equipo sienten que son esenciales, valorados, y los socios con conocimientos en el proceso de cambio; 3. Las personas se sienten psicológicamente seguro para probar nuevos métodos; y 4. Es suficiente tiempo y espacio para el pensamiento reflexivo y la evaluación.
	19 La tensión por el Cambio	El grado en que los actores perciben la situación actual como intolerable o necesitada de un cambio.
	20 Liderazgo comprometido	El compromiso, la participación y la responsabilidad de los directivos y gerentes con la aplicación de la innovación.
	21 Los incentivos	Incentivos extrínsecos como objetivo el intercambio, premios, evaluaciones de

	organizacionales y Recompensas	desempeño, promociones y aumentos de sueldo e incentivos menos tangibles como el aumento del prestigio o el respeto.	
22	Objetivos y Retroalimentación	El grado en que los objetivos se comunican con claridad, se actúa en consecuencia, y se realimenta al personal, y se alinea la retroalimentación con los objetivos.	
23	Preparación para la implementación	indicadores tangibles e inmediatas de compromiso con la organización de su decisión de poner en práctica una innovación.	
24	Prioridad relativa	Percepción compartida de los individuos de la importancia de la aplicación dentro de la organización.	
25	Recursos disponibles	El nivel de recursos de la organización de operaciones, incluyendo el espacio físico y el tiempo dedicado para la aplicación y en curso.	
26	Redes y Comunicaciones	La naturaleza y la calidad de las redes de las redes sociales, y la naturaleza y calidad de las comunicaciones formales e informales dentro de una organización.	
Características de los individuos	27	Autoeficacia	creencia individual en sus propias capacidades para ejecutar los cursos de acción para alcanzar los objetivos de implementación.
	28	Conocimientos y creencias acerca de la Innovación	actitudes de las personas hacia y valor colocados en la innovación, así como el conocimiento de los hechos, verdades y principios relacionados con la innovación
	29	Etapas individuales de Cambio	Caracterización de la fase en que se encuentra un individuo respecto al progreso de sus habilidades, habilidades y uso sustentable de la innovación.
	30	La identificación individual con Organización	Un amplio constructo relacionado a cómo los individuos perciben la organización y su relación y grado de compromiso con la organización.
	31	Otros atributos personales	Un constructo amplio para incluir otros rasgos personales tales como tolerancia a la ambigüedad, la capacidad intelectual, motivación, valores, competencias, capacidad y estilo de aprendizaje
Procesos	32	Agentes de cambio externos	Los individuos que están afiliados a una entidad externa que formalmente influye o facilita las decisiones de innovación en una dirección deseable.
	33	Atractivo	La atracción y la participación de las personas competentes de la aplicación y el uso de la innovación a través de una estrategia combinada de marketing social, la educación, el modelado de roles, formación y otras actividades similares.
	34	Champions	Las personas que se dedican a apoyar, la comercialización, y 'conduce a través de' un [aplicación], superando la indiferencia o resistencia que la innovación puede provocar en una organización.
	35	Ejecutando	Llevar a cabo o llevar a cabo la puesta en práctica de acuerdo al plan.
	36	Las principales partes interesadas	Los individuos dentro de la organización que se ven afectadas directamente por la innovación, por ejemplo, el personal responsable de hacer referencias a un nuevo programa o usando un nuevo proceso de trabajo.
	37	Líderes de implementación internos	Los individuos dentro de la organización que han sido formalmente designada responsable de la implementación de una innovación como coordinador, director del proyecto, el líder del equipo, u otro papel similar.
	38	Líderes de opinión	Los individuos en una organización que tienen influencia formal o informal sobre las actitudes y creencias de sus colegas con respecto a la aplicación de la innovación.
	39	Los participantes de innovación	Las personas atendidas por la organización que participan en la innovación, por ejemplo, los pacientes en un programa de prevención en un hospital.
	40	Planificación	El grado en que se han desarrollado un esquema o método de comportamiento y tareas para la implementación de una innovación con antelación, y la calidad de esos esquemas o métodos.
	41	Reflexión y Evaluación	retroalimentación cuantitativa y cualitativa sobre el progreso y la calidad de la ejecución acompañada con regularidad interrogatorio personal y de equipo sobre el progreso y la experiencia

Método

Participantes

La comuna de El Bosque cuenta con 19 establecimientos que implementan el programa de integración escolar, cada uno de ellos tiene un departamento PIE que cuenta con un coordinador, que trabaja con distintos profesionales, psicopedagogos, educadores diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales. En primera instancia se realizó una entrevista a la coordinadora comunal, en la cual se le solicitó que evaluara el desempeño general de las escuelas dividiéndolas en tres categorías (alto-medio-bajo), esta clasificación se definió principalmente en base a la consideración subjetiva de factores en relación al liderazgo, el compromiso y los resultados de cada equipo ejecutor. En base a la evaluación, se clasificaron 6 equipos en la categoría alta, 9 en la medio y 3 en los bajos, quedando un equipo PIE fuera de la evaluación debido a su reciente implementación, escogiéndose los dos primeros de cada categoría para la realización de las 6 entrevistas a los coordinadores PIE de la comuna (Casal, 2003).

Estrategias de producción de información

Las estrategias de producción de información consistieron en un estudio de carácter cualitativo, en primera instancia se realizó una entrevista abierta a la coordinadora comunal. Luego, se realizaron 6 entrevistas semi estructuradas cada una con un total de 29 preguntas divididas en las 5 dimensiones del modelo CFIR (p.e. ¿cómo se ha evaluado el proceso?, ¿cuáles han sido las principales reflexiones sobre el proceso de implementación? ¿Según tu opinión cuales son las características personales de los profesionales PIE (tolerancia a la ambigüedad, habilidad intelectual, motivación, valores, competencias, capacidad y estilo de aprendizaje)?¿En

relación al desarrollo de los tiempos de programa, es compatible con las exigencias que el mismo programa establece?¿El programa pie trabaja en conjunto con otras organizaciones externas? ¿Cuáles son las ventajas de lo que actualmente conocemos como programa de integración escolar?), las cuales tuvieron una duración promedio de 40 minutos. Finalmente a través de la operacionalización en donde se codificaron las respuestas en una matriz única divididos en las tres categorías preestablecidas, se valorizó cada una de ellas, estableciendo los factores que inciden en la implementación.

Diseño

Nuestra investigación determinó los factores que inciden facilitando u obstaculizando la implementación de PIE, a través de un diseño de estudio de casos (Creswell, 2003,p.24), el cual consiste en la utilización de herramientas cualitativas, para la determinación de las diferencias entre equipos analizados, lo que nos permitió obtener una mirada más completa del funcionamiento y la percepción de los ejecutores PIE en la comuna de El Bosque.

Procedimientos

Las fases de la investigación consistieron en el levantamiento de información, recolección, análisis de contenido (entrevistas) y la producción de conocimiento teórico.

La investigación se inicia con la solicitud por parte de la dirección comunal de educación, luego una recolección de datos e información comunal de PIE, a partir del cual se analizaron los aspectos generales de la implementación del programa en la comuna, sus características y procesos de gestión. Posteriormente, se realizó la entrevista a la coordinadora comunal, a partir del cual se aplicó un modelo de análisis de implementación a los ejecutores del programa basado

en el Marco Consolidado para la Investigación de Implementación (CFIR), el cual se centra en los siguientes dominios: (a) características de la intervención, (b) contexto externo, c) contexto interno, (d) características individuales y (e) proceso. Luego, considerando los dominios propuestos y conforme al análisis de cada una de las entrevistas, se codificaron las respuestas en una matriz única, según la pertenencia a cada uno de ellos. Finalmente se realizó un análisis de contenido y se valorizaron las respuestas, para la vinculación de los determinantes de la intervención con sus resultados.

Análisis de datos

Nuestra investigación está basada en un modelo de estudio de casos, el cual permite la ampliación del conocimiento del programa profundizando a través de diversas estrategias de información cualitativa (Creswell, 2003, p.24).

En primera instancia, se trabajó el aspecto cualitativo generando un análisis de contenido a partir de la información obtenida en las entrevistas según el modelo CFIR, posteriormente se procedió al análisis estadístico descriptivo e inferencial, basados en la siguiente tabla de valoración que se presenta a continuación tabla 2 , el cual permitió el contraste de la cantidad y calidad de las respuestas entre los equipos, reforzando la información obtenida previamente, lo que generó una comparación de los factores.

Tabla2. Valoración análisis de datos

Puntuación	Criterio
- 2	<i>El factor tiene una influencia negativa en la organización que impide los procesos de trabajo y/o los esfuerzos de implementación.</i> La mayoría de los entrevistados (al menos dos) describen ejemplos explícitos de cómo los aspectos claves del factor o todos (o su ausencia) se manifiestan de forma negativa. <i>El factor tiene una influencia negativa en la organización que impide los procesos de trabajo y/o los esfuerzos de implementación.</i> Los entrevistados realizan declaraciones acerca de la manifestación negativa del factor sin dar ejemplos concretos. -El factor es mencionados al pasar o en un nivel general sin ejemplos o evidencia concreta de como se manifiesta en la actualidad.
-1	-Hay un efecto mixto de los diferentes aspectos del factor pero con efectos negativos en general -Hay suficiente información para hacer una inferencia indirecta acerca de la la influencia negativa general y/o; -Se juzga como débilmente negativo en ausencia del factor <i>El factor tiene una influencia neutral</i> -Aparece como teniendo un efecto neutral (puramente descriptivo) o sólo es mencionado genéricamente sin valencia
0	-No hay evidencia de influencia positiva o negativa -Los entrevistados creíbles o confiables se contradicen unos a otros -Hay influencias negativas y positivas en diferentes niveles de la organización que se balancean; y/o diferentes aspectos del factor tienen influencias negativas mientras que otros tienen influencias negativas y en promedio, su efecto es neutral. <i>El factor tiene una influencia positiva en la organización que impide los procesos de trabajo y/o los esfuerzos de implementación.</i> Los entrevistados realizan declaraciones acerca de la manifestación positiva del factor sin dar ejemplos concretos.
+1	-El factor es mencionados al pasar o en un nivel general sin ejemplos o evidencia concreta de como se manifiesta en la actualidad -Hay un efecto mixto de los diferentes aspectos del factor pero con efectos positivos en general -Hay suficiente información para hacer una inferencia indirecta acerca de la influencia positiva general <i>El factor tiene una influencia positiva en la organización que facilita los procesos de trabajo y/o los esfuerzos de implementación.</i> La mayoría de los entrevistados (al menos dos) describen ejemplos explícitos de cómo los aspectos claves del factor o todos (o su ausencia) se manifiestan de forma positiva.
+2	La falta de conocimiento de un constructo no necesariamente indica la pérdida de información y puede indicar la ausencia del factor.

Aspectos éticos

Los principales lineamientos de nuestra investigación consisten en obtener la autorización y validación por parte del departamento de educación y la notificación a los directores y profesionales PIE de la comuna. Es importante destacar que la investigación cuenta con el respaldo de las autoridades educativas de El Bosque por lo que se procedió a través de los canales institucionales establecidos, para que se genere un espacio de investigación basado en la transparencia. Todos los participantes de la investigación firmaron un consentimiento informado

en el cual se establecen las condiciones en que se realizará la investigación y donde estarán resguardados los datos y la información personal de cada uno de ellos.

Resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis de las entrevistas realizadas en base el modelo CFIR, en donde se desglosan sus cinco dimensiones, de las cuales emergen los factores que facilitan u obstaculizan la implementación, determinando las diferencias que existen entre los equipos con un nivel de desempeño alto, medio y bajo.

En primer lugar realizamos un análisis cuantitativo de las dimensiones en base a la tabla de valoración, en donde encontramos diferencias significativas entre los equipos más exitosos de los menos exitosos, en las siguientes categorías: adaptabilidad, políticas externas e incentivos, acceso al conocimiento y la información, compromiso de los líderes, conocimientos y creencias y reflexión y evaluación.

A continuación se presenta la tabla 3 con los resultados de las valoraciones de cada dimensión y categoría.

Tabla 3. Valoraciones y puntuación

Dominio	Bajo	Medio	Alto
Fuente de innovación	+1	+1	+2
Adaptabilidad	-1	-1	+2
Calidad del diseño y el empaquetamiento			
Complejidad	-2	-2	-2
Ensayabilidad		+2	
Evidencia de Fortalezas y Calidad		+2	
Ventaja relativa	+1	+1	+2

Cosmopolitanismo	+2	+1	+2
Las necesidades y recursos de los que cubre la Organización	+1	+1	+1
Políticas e Incentivos externa	-1	-1	+2
<hr/>			
Características Estructurales			+1
Compatibilidad	+1		+2
El acceso al conocimiento e información	-2	-2	+2
El clima de aprendizaje	+1	+2	+2
Liderazgo comprometido	-2	-2	+1
Recursos disponibles	+1	+1	+1
Redes y Comunicaciones	+2	-1	+2
<hr/>			
Autoeficacia	+2	+1	+2
Conocimientos y creencias acerca de la Innovación	-2	-2	+2
Etapa individual de Cambio	+1	-2	+2
Otros atributos personales	+1	+1	+1
<hr/>			
Ejecutando	+1	+2	+2
Compromiso	+1	+2	+2
Involucrado Claves	+1	-2	
Planificación	+2		+2
Reflexión y Evaluación	+1	-2	+2
<hr/>			

En segundo lugar, se realizó un análisis cualitativo de las dimensiones en base a las respuestas de las entrevistas y los resultados de las valoraciones, el cual se presenta a continuación.

Características de la intervención

Fuente de la intervención.

En las tres categorías el programa es percibido como interno al establecimiento. En el caso de la categoría baja y alta, esto guarda relación con el trabajo colaborativo, ya que las actividades de la escuela se realizan en conjunto, y los medios, por ser considerados una oportunidad. *“Funcionamos con la escuela, no a parte.”*

La forma en que el programa se instala el programa en la comunidad educativa se ha desarrollado desde el trabajo en conjunto, lo que ha significado que por un lado los profesionales sean considerados como una oportunidad y por otro que exista la percepción de que son parte del

establecimiento. En este sentido, la sensación de que el trabajo es interno, facilita la implementación del programa.

Calidad y fuerza de la evidencia.

El código se manifiesta solo en la categoría media, donde se expresa cierto nivel de conocimiento sobre el proceso histórico del programa.

“Esto de los programas de integración partieron hace muchos años fuera de Chile como en los años 80 y esas ideas llegaron a Chile y el MINEDUC implemento los programas de integración a través de una ley de inclusión social de las personas con discapacidad y el decreto 170”

Se logra apreciar que hay una falta de conocimiento sobre las bases que sustentan al programa, y que por ser poco mencionado es un aspecto que puede afectar la implementación, ya que el propio ejecutor al no tener la noción total de los fundamentos del programa su campo de acción se ve limitado al no comprender las implicancias que este puede tener.

Ventajas competitivas.

Las tres categorías ven al programa por sobre los modelos anteriores. Perciben que el programa de integración es una ventaja ya que el trabajo que se hace dentro del aula, no genera exclusión, donde no pierden clases y los niños son visibilizados. La categoría alta, hace una distinción en cuanto a la percepción de las ventajas, ya que describe el trabajo detallando la metodología que se aplica, evidenciando una libertad de planificación de adecuación de contenido, y la creación de material dependiendo de la necesidad del estudiante.

“Que todos participen en los mismos establecimientos sean escuelas integradoras y no segregadoras como esa es la idea la finalidad.”

Hay un consenso en las tres categorías en que el trabajo de integración es positivo, en cuanto apunta a las nociones actuales de educación, en donde la inclusión es parte de las prácticas educativas a nivel nacional. Por lo tanto, la apertura de la escuela hacia los niños con NEE ha generado un ambiente en donde se visibiliza la diversidad, en que tanto profesores como profesionales han tenido que cambiar sus prácticas y metodologías en pos de los objetivos del programa.

Adaptabilidad.

Las tres categorías coinciden que el programa es continuamente adaptado de acuerdo a las necesidades de la escuela y los niños, principalmente por una falta de tiempo para cumplir con las exigencias del programa y sus objetivos. En el caso de la categoría alta, el programa es adaptado no solo por falta de tiempo sino que en la medida que sus planificaciones internas se van reformulando, en cuanto a nuevos objetivos según las necesidades de cada niño.

“En general ha sido fiel salvo en esos casos donde si la fidelidad pasa por encima del niño yo prefiero serle infiel al programa.”

Se puede apreciar, que el desarrollo del programa tiene la necesidad de adaptación en la medida en que tiene que responder ante dos dimensiones de la intervención, por un lado cubrir las necesidades de los niños y de la escuela, y por otro, las exigencias administrativas que establece. Se destaca, dentro de las diferencias que existen entre equipos, que los altos al tener una evaluación periódica del desempeño interno del programa, una adaptación constante en donde se reformulan objetivos según la evolución individual de cada niño, se obtienen mejores resultados.

Ensayabilidad.

El código solo se manifiesta en la categoría media, en la que se manifiesta la utilización de distintas estrategias para complementar la falta de competencias y trabajo del programa.

Se aprecia que el programa le da la libertad a los ejecutores de poder emplear nuevas técnicas según las necesidades que vayan emergiendo, sin embargo, este recurso no es muy utilizado por parte de los profesionales, lo que puede tener como consecuencia la falta de elementos nuevos que puedan aportar al trabajo de PIE.

Calidad de diseño y empaquetamiento.

En cuanto a cómo el programa fue presentado hay tres visiones diferentes, la primera de los equipos bajos tiene que ver en con la poca orientación en cuanto a los aspectos técnicos. Los medios por su parte, aluden al proceso diagnóstico y de evaluación fundamentalmente en cuanto a la complejidad de su documentación. Y los altos, aluden a una falta de flexibilidad por la cantidad de cupos expresando que este es muy reducido.

“Como empezó, aquí fue con muy poca ayuda, poca ayuda de los profesionales, casi nula orientación de los pasos a seguir.”

Existen varios aspectos que han dificultado la implementación del programa según a cómo se percibe la implementación y en cuanto a cómo este fue presentado. Por un lado la falta de orientación técnica y de capacitación a los ejecutores del programa, genera que los profesionales no tengan las competencias necesarias para cumplir de manera óptima el propósito del programa. Por otro lado, aspectos que tienen relación con el diseño del programa dificultan su implementación en cuanto a la carga laboral que conlleva la documentación y el poco alcance que

este tenga, particularmente en cuanto a los cupos que otorga. En consecuencia, las dificultades que se asocian a diseño del programa afectan el cumplimiento de los objetivos del mismo.

Análisis general de la dimensión.

Las características de la intervención, nos muestran que los factores que facilitan la implementación, son la percepción de que el programa es interno a la escuela, que hay una nueva forma de pensar la educación basada en la inclusión que favorece a la comunidad escolar, y que el programa es flexible y se adapta a las necesidades de la escuela y de cada niño en particular. Por el contrario, los obstáculos se inician desde el desconocimiento de la evidencia que sustenta el programa que limita el campo de acción de los ejecutores, y la falta de orientación técnica y de capacitación al inicio del programa aspectos que dificultan la implementación. Por lo tanto, el programa efectivamente se inserta en el contexto educativo, pero sustentado deficientemente sin un trabajo de educación previo, por la falta de traspaso de información necesaria por parte de quienes diseñan el programa hacia quienes lo ejecutan.

Contexto externo

Necesidades y recursos que aborda la organización.

Las tres categorías alta, media, baja coinciden en que la manera de detectar las necesidades de los estudiantes es por parte de los profesores y profesionales del programa, en base a sus evaluaciones y comportamientos. Por su parte, los bajos hablan de una falta de cupos, mientras que los medios y altos aluden principalmente a una falta de horas ya que el tiempo no es suficiente.

“Los que estamos a cargo del programa en las escuelas conocemos las necesidades.”

Los profesionales del programa en conjunto con los docentes logran detectar las necesidades de los niños con quienes trabajan, a pesar de ello perciben una falta de recursos, sobretodo en cuanto al tiempo que se requiere para cumplir con las necesidades de los niños. Este factor, dificulta que se logren cumplir con las necesidades que ellos mismos van detectando y provoca que la sensación individual por parte de los profesionales y su desempeño se vea afectado por la falta de tiempo.

Cosmopolitismo.

Las tres categorías manifiestan que existe trabajo con organizaciones externas de la comuna, aunque los establecimientos de categoría medios hacen la distinción que el trabajo no es en conjunto sino que es solamente informativo.

“No en conjunto pero si en apoyo. Netamente informativo, o sea te sirve para poder trabajar con el estudiante pero que no influye más allá.”

El programa, cuenta con redes de apoyo comunales que complementan el trabajo con los niños de acuerdo a los distintos contextos que se van generando, a pesar de ello, existe la sensación de que no hay una total conexión con las organizaciones externas, ya que si bien hay comunicación, está la percepción de que podría ser mejor. Por lo tanto, las redes que se puedan generar para fortalecer el trabajo del programa son una realidad del programa, pero no están lo suficientemente profundizadas.

Políticas externas e incentivos.

Las tres categorías perciben que el trabajo se rige bajo la normativa del decreto. Los bajos y medios coinciden en que las supervisiones se centran en el aspecto económico, más que en el trabajo con los niños.

“Estamos muy intervenidos por la agencia de la calidad de la educación que viene a ver cómo estamos haciendo las cosas, que dan sugerencias, viene la súper intendencia, que es lo que tutelan ellos es el billete.”

Existe la noción de que se deben cumplir con las exigencias del programa respondiendo a las normativas y evaluaciones que este define, sin embargo está la percepción de que estos mandatos solamente están enfocados en un aspecto único de la implementación, fundamentalmente de carácter económico, lo que genera un desconocimiento por parte de los niveles superiores del trabajo en concreto que se está realizando.

Análisis general de la dimensión.

El programa referido a su contexto externo, está limitado por la centralidad de los aspectos administrativos y burocráticos, que a su vez genera que las redes de trabajo externo tiendan a un carácter netamente informativo. Por lo tanto, el trabajo que se realiza al interior del programa no logra ser traspasado y profundizado por instancias externas a pesar de la existencia de estas instancias, generando una barrera entre lo que es interno y externo del programa.

Contexto interno

Redes y comunicación.

Hay diferencias en cuanto a cómo perciben la comunicación. Los bajos perciben que el trabajo a nivel comunal es bueno ya que hay reuniones mensuales en donde se informa a los superiores, aunque no se sabe que se hace con la información que ellos entregan. Los medios hacen hincapié en que el carácter de la comunicación es netamente administrativo tanto a nivel de colegio como a nivel comunal, dejando fuera temas profesionales. Por el contrario en los altos, perciben una muy buena comunicación tanto al interior del establecimiento como a nivel comunal.

“Mensualmente o cada vez que se necesite tenemos reuniones de los PIE de todas las escuelas y el PIE central, porque hay que aunar criterios.”

“Se nos escucha que eso es muy bueno se nos pide opinión.”

En cuanto a la comunicación que se establece el programa, se dan instancias de reunión en los que se trabajan los temas pertinentes al programa. Se percibe que este intercambio constante de información, es positivo para el desarrollo del trabajo, sin embargo se dejan de lado las cuestiones más profesionales que puede afectar el desempeño del programa, ya que se dejan de lado los aspectos que emergen del desarrollo del trabajo y las experiencias que esta ofrece.

Compatibilidad.

El código solo se manifiesta en los bajos y altos. Los bajos manifiestan una compatibilidad con las actividades de la escuela mientras que los altos manifiestan una compatibilidad a nivel de discurso con el establecimiento y con los apoderados.

“Se compatibiliza la mayor parte del tiempo, yo creo que un 80% con las actividades de la escuela.”

“Lo que pasa la comunidad escolar tiene muy claro el trabajo del PIE porque por ser las reuniones que nosotros realizamos dos veces al año para los papas del PIE, ellos tienen el mismo discurso que nosotros.”

La compatibilidad se ve como necesaria y positiva para el buen desarrollo programa, ya que si se logra compatibilizar en los aspectos esenciales en cuanto a la visión y comprensión de lo que propone el programa, es más fácil integrar el trabajo que se realiza a la comunidad escolar.

Clima de aprendizaje.

Hay coincidencia en cuanto a la percepción de un buen clima de trabajo al interior del programa, tanto en el rol de la coordinación en este aspecto y las relaciones que se generan. Sin embargo los medios y los altos hacen una distinción a los momentos de más carga laboral, en que perciben una alta cuota de estrés lo que afecta el trabajo.

“Hay una relación expedita, cercana, afectuosa, de colaboración. La cuota de estrés de los profesionales en el inicio del año escolar y al término del año escolar es alta.”

Se percibe que el buen clima laboral es positivo y necesario para el desarrollo de las habilidades profesionales y el trabajo en concreto con los estudiantes. Para que esta condición se de, es necesario el buen desempeño por parte del coordinador y como este lleva su equipo de trabajo, ser capaz de generar un ambiente tranquilo y de buen relación con los pares, aunque esto se ve afectado por la carga laboral que se establece desde las exigencias externas.

Compromiso de los líderes.

Los medios y altos ven que los líderes se preocupan más de los temas administrativos que de los estudiantes, mientras que los bajos, hacen una fuerte crítica en cuanto al poco compromiso de los líderes comunales, dirección UTP.

“Lo que pasa es que el equipo directivo se preocupa de lo administrativo. Se preocupan del número más que de los estudiantes como personas.”

El compromiso de los líderes es fundamental para la óptima realización de la implementación, por ende es representativo el hecho de que los ejecutores del programa sean capaces de evidenciar la carencia de compromiso de los líderes manifestándolo como una fuerte debilidad.

Recursos disponibles.

Los tres niveles coinciden en que los recursos materiales y profesionales están, los medios y los altos perciben que hay una falta de tiempo para realizar el trabajo, mientras que los bajos manifiestan una falta de capacitación a los profesionales del programa.

“Tenemos todo lo necesario para...bueno recursos humanos primero que todo están, en relación a recursos de materiales también.”

“La comuna le falta mucho en capacitación y en más horas profesionales.”

El programa cuenta con los recursos materiales necesarios y es tomado por parte de los ejecutores como algo fundamental, pero este aspecto no se condice con los recursos intangibles como el tiempo y la preparación necesaria para el buen desarrollo del programa. Por lo tanto, la dimensión de los recursos es dispar en cuanto a la evidente brecha que existe entre lo material y los recursos temporales y humanos por parte del programa, la consecuencia de esto es que hay poca profundización del trabajo en relación a lo que se podría hacer con la inversión que existe.

Acceso al conocimiento y la información.

Hay tres percepciones distintas en cuanto al conocimiento, los bajos perciben como una de las debilidades del programa la falta de capacitación al inicio, en cuanto a la documentación que hay que llenar y al manejo de los instrumentos. Los medios, perciben una falta de

competencias de los profesionales que llegan al programa, también perciben la falta de capacitación y los altos, perciben que ante las innovaciones del programa si se ha generado instancias informativas y de capacitación.

“Falta capacitación, yo creo que eso es un gran problema de este programa no hubo ninguna aclaración o ningún documento de apoyo de cómo ir o que se espera en esta parte o como ir llenando tal cosa.”

Existen discrepancia en cuanto a la percepción del acceso a la información, debido a la importancia que tiene que en el inicio de una implementación exista conocimiento de la teoría y la aplicación del modelo, se critica por un lado al diseño, en cuanto no favorece el manejo de las orientaciones técnicas necesaria para la implementación, lo que genera consecuencias en cuanto a la correcta y posterior aplicación. Sin embargo en las categorías altas, existe la consideración que esas condiciones en las que se implementó el programa, no son una dificultad y que la información que se requiere para una innovación está establecida y es accesible para todos, lo que nos muestra la importancia de la labor del ejecutor. Esta relevancia del ejecutor es muy relevante para el éxito o fracaso de una implementación ya que estos son los encargados de plasmar en la práctica las bases teóricas a las que ellos son capaces de acceder.

Análisis general de la dimensión.

En cuanto al contexto interno, los factores que facilitan la implementación, son la compatibilidad de discursos y visiones por parte de todos los involucrados en el proceso, el buen clima laboral y la cantidad de recursos materiales y profesionales que se tiene para llevar a cabo el trabajo. Lo que dificulta la implementación, es la falta de compromiso de los líderes, instancias de comunicación centradas en lo administrativo, la carga laboral y la falta competencias

profesionales en cuanto al acceso a la información. En consecuencia, la realidad del contexto interno es disímil, en tanto los facilitadores están asociados a la labor de los ejecutores del programa quienes como base de la intervención son capaces de generar un contexto favorable para la implementación, por el contrario, las barreras están principalmente asociadas al diseño y a la gestión de los cargos superiores ya que el rol que estos cumplen es fundamental para el éxito de un programa.

Características individuales

Conocimiento y creencias.

En cuanto al nivel bajo, se percibe que el trabajo se hace en la medida de lo posible ya que existe una falta de condiciones para realizarlo de manera óptima, lo que genera una dificultad para establecer un equipo de trabajo. Los medios tienen una valoración positiva ya que genera inclusión, que los profesionales son percibidos como un apoyo, sin embargo existe la crítica al excesivo trabajo administrativo, la discontinuidad y a la falta de perfeccionamiento a los educadores y psicopedagogos. Los altos, sienten al programa como autónomo y que la mirada que existía se ha ido transformando en una visión de apoyo entre los profesionales del programa.

“El programa de integración exige diagnósticos y yo creo que se enfoca más en eso por un tema de subvención, de dinero que se gasta me gustaría que el programa de integración se enfocara en las dificultades de los estudiantes más que en sus diagnósticos y de catalogar a un estudiante como tal.”

Hay una valoración positiva hacia el programa, ya que todos concuerdan en su aspecto inclusivo, en la existencia cambios al interior de los establecimientos a favor de la diversidad y de las necesidades de los niños, y que esto ha favorecido transformaciones en las prácticas

educativas. Esta transversalidad de opinión es positiva para la implementación del programa, porque le da sentido a la intervención en cuanto al propósito de la implementación.

A pesar de la transversalidad de la percepción positiva del programa, se manifiesta disparidad de opinión en cuanto a la percepción de dificultades, ya que por un lado está la creencia de que falta compromiso por parte de los otros integrantes de la intervención, ya sea apoderados, niños o docentes, para que haya un buen desarrollo del programa, por el contrario, esas dificultades no son percibidas por los equipos con mejor desempeño ya que no dan relevancia a estos temas, centrando la atención en su propia labor y en el proceso de mejoras del paradigma.

Autoeficacia.

Los tres niveles se sienten capaces de realizar su trabajo. En el nivel bajo, se hace alusión a que esta se logra por la disposición, el interés por conocer y perfeccionar por parte de los profesionales. En la categoría media, está la percepción de que se tiene un buen desempeño a pesar de las limitaciones del programa. Los altos por su parte, dicen tener un buen desempeño, ya que son efectivos en cuanto al trabajo con los niños y al trabajo administrativo, lo que los ha llevado a tener una alta movilidad de diagnóstico.

“Yo creo que ha hecho un buen trabajo con las limitantes que el programa tiene en sí, como las limitaciones del decreto.”

“Damos cumplimiento a nuestro objetivo que son súper reales en el fondo súper aterrizados a la necesidad.”

La percepción general de la autoeficacia es positiva, si bien existe noción de que existen algunas limitaciones, se cree tener un buen desempeño. Esta percepción se contradice en cuanto a la evaluación de su desempeño, ya que hay diferencias significativas entre la visión comunal y lo

ejecutores del programa. Por lo tanto, la discrepancia que existe en la valoración del desempeño impide o dificulta el conocimiento efectivo de la ejecución del programa.

Identificación individual con la organización.

Hay coincidencia en bajos y altos, ya que ambos manifiestan compromisos con el programa a nivel personal en cuanto a su perspectiva humanizadora y la relación con los niños. Por otra parte, los medios manifiestan que el compromiso se ve afectado por la carga administrativa y por tener que dejar evidencia del trabajo.

“Siento que somos sumamente comprometidos con el trabajo, aquí todos los del PIE venimos como sea, nos podemos estar muriendo pero aquí estamos porque los niños quedan solos en las salas, hay un compromiso que ni si quiera es con la escuela, es con el niño, nos involucramos con ellos, somos parte de ellos.”

“Agota tener que estar constantemente teniendo que demostrar, dejando evidencias, teniendo que firmar, yo creo que eso a los profesionales les aburre y varios profesionales se van por lo mismo.”

Existe una identificación personal y una valoración más allá del ámbito profesional, en cuanto a las relaciones que se establecen y en cuanto al rol que cumplen los ejecutores del programa. Este aspecto es necesario que se desarrolle una buena implementación, ya que permite que los profesionales adquieran el sentido y propósito del programa, lo cual en algunas intervenciones por una carga laboral exigente, no se logra compatibilizar el desarrollo profesional impidiendo que esa identificación se vea reflejada en la continuidad laboral.

Otros atributos personales.

Los tres niveles coinciden en que existe una buena disposición por parte de los profesionales, que hay empatía y flexibilidad, pero en la categoría baja, existe la percepción de que falta preparación a los psicopedagogos.

“Proactivos, que dependiendo de cada necesidad de cada estudiante ellos vayan logrando y generando estrategias para trabajar con los estudiantes.”

Los profesionales PIE tienen las características personales necesarias para llevar el trabajo del programa, si bien se necesita mayor preparación en cuanto a competencias profesionales, se percibe que existen los atributos necesarios.

Análisis general de la dimensión.

En cuanto a la identificación individual, los facilitadores se asocian al enfoque inclusivo del programa, a la visión positiva que se tiene con respecto a los profesionales y la identificación personal con los valores que se ejecutan a través de la utilización de diversas estrategias de trabajo para comprometer a todos los involucrados. Por otro lado, lo que dificulta la implementación es la percepción de que la totalidad del trabajo se hace de manera óptima, lo que no se condice con la evaluación de desempeño a su labor y, la falta de compromiso propio por parte de algunos equipos aludiendo a la falta de compromiso de los demás. Por lo tanto a nivel individual, es fundamental ver las diferencias que se establecen en cuanto al desempeño de los distintos equipos, en donde el ejecutor marca la distinción en relación al éxito o fracaso del programa.

Procesos

Planificación.

Esta categoría solo se manifiesta en bajos y altos. Los dos funcionan en base a los criterios y etapas a nivel comunal, por su parte los altos, evidencian un alto grado de planificación ya que tienen autonomía al establecer sus propias metas, según las necesidades de su escuela y sus alumnos las cuales se van reestructurando según los emergentes.

“El plan es nuestro, a nivel comunal enviaron uno pero sentimos que no es tan efectivo como el que nosotros teníamos, que teníamos bien claro las competencias que trabajábamos con los niños acorde con nuestros objetivos y a la evaluación. Entonces trabajamos con los dos, el que nos pide el comunal y el nuestro que es más específico.”

Se evidencia que hay cumplimiento de los requisitos mínimos en cuanto a planificación por parte de los equipos PIE, estos se rigen y planifican en base criterios comunes establecidos en la comuna y a nivel nacional. Este aspecto es importante ya que se logra cumplir con los estándares mínimos esperados dentro del programa. Es importante destacar que los colegios con mejores resultados además de llevar a cabo las planificaciones establecidas trabajan con un plan propio que les permite responder a las necesidades según el contexto donde se encuentran. La implementación se ve favorecida porque se hace lo que se establece de antemano, pero además adquiere flexibilidad en el sentido de las necesidades que van surgiendo.

Compromiso.

En cuanto las categorías bajas y medias, manifiestan haber realizado algunas estrategias que no han tenido resultado debido a la falta de compromiso por parte de los apoderados (bajo) y los docentes (medio). En cuanto a los altos, demuestran una persistencia en la sensibilización y un trabajo en conjunto con la comunidad educativa lo que ha generado muy buenos resultados.

“Hemos tratado de hacer reunión de apoderados, hemos tratado varias cosas la verdad...desde ahí ya estamos un poco al debe con el compromiso de los papás muy poco más se puede hacer para comprometer más a los apoderados.”

“Tenemos claro el contexto donde trabajamos, tenemos claridad también de lo difícil que puede ser de repente el presentarle a un profesor una dificultad que puede ser ajena para ellos y eso nos hace que seamos súper persistentes en la sensibilización.”

Hay una diferencia significativa en cuanto al nivel de compromiso por parte de los involucrados, ya que estos expresan de manera distinta la constancia en la utilización de estrategias de involucramiento. Por un lado, existe la percepción de que el compromiso se ve limitado por factores externos, fundamentalmente por la falta de compromiso de apoderados y docentes, lo cual dificulta su capacidad de generar estrategias de trabajo. Por otra parte, está la visión de que la persistencia en la utilización de estrategias de trabajo, genera el compromiso necesario por parte de los involucrados en el proceso. Por lo tanto, el nivel de compromiso por parte de los ejecutores del programa depende del involucramiento y de las competencias que cada profesional tenga en relación a su trabajo, lo que genera la proliferación de estrategias de trabajo. Este aspecto marca la diferencia en la implementación, ya que un equipo exitoso se destaca por una mayor actividad y persistencia en la utilización estrategias para comprometer a la comunidad educativa en el proceso.

Involucrados claves.

Este código se manifiesta en la categoría media y baja la cual da cuenta de la complejidad del cambio de paradigma por parte de los docentes.

“Con respecto al contexto de la comunidad educativa hay profesores que todavía no entienden bien el trabajo del programa de integración.”

En cuanto al desarrollo de la implementación, los involucrados claves se encuentran en un proceso de transición, en donde hay un cambio de paradigma en el cual existe mayor apertura de la educación a la integración, lo cual ha sido un proceso lento, ya que a los docentes les ha sido complejo el desarrollo de habilidades profesionales nuevas acordes a los nuevos sentidos de la educación.

Participantes de la intervención.

Existe una percepción por parte de los bajos y los medios que los apoderados no adquieren el compromiso necesario, lo que ha generado que sus hijos no tengan hábitos de estudio aspecto que dificulta el trabajo del programa.

“Porque ellos vienen con una dinámica de trabajo, no tienen hábitos de estudio en la casa, los padres no están en todo el día, generalmente trabajan, entonces si uno no está detrás, generalmente no entregarían los trabajos.”

Existe una realidad diferente en cuanto al involucramiento de los participantes de la intervención, ya que según las condiciones que les entrega los programas estos son capaces de cumplir un rol significativo en el programa lo cual beneficia el proceso.

Ejecución.

Los tres ejecutan el programa en base a las normativas del decreto y se percibe que logran cumplir con los objetivos establecidos y que tiene un buen desempeño.

“A nivel comunal se establecen fechas de los procesos, desde el proceso de diagnóstico, de apoyo a los estudiantes que es todo el año, de reevaluación que ya estamos comenzando, se aúnan criterios con respecto a eso y nosotros nos vamos acoplando a esas fechas.”

Si bien existe la noción de que se ejecuta la labor en base a las exigencias del programa, esta percepción se basa en el cumplimiento de los requisitos mínimos establecidos para su

ejecución, ya sea entrega de documentos o cumplimiento de plazos y no en el sentido mayor que persigue la intervención. Este aspecto afecta la implementación ya que hay otras dimensiones del programa que demuestran que la intervención es más amplia en el sentido de los propósitos que se buscan, que la sola ejecución basada en las exigencias.

Reflexión y evaluación.

En cuanto a la evaluación del programa, los tres niveles describen el proceso normativo, evaluación nacional y comunal. En cuanto a la reflexión del proceso, los bajos perciben una evolución con respecto al inicio del programa, los medios manifiestan la preocupación del tema administrativo que está por sobre la atención a los niños y que los niños al salir del colegio no hay otro programa que le dé continuidad al proceso, por su parte los altos, manifiestan estar en el mejor momento, que han logrado el cambio de paradigma, lo que ha llevado a involucrar a toda la comunidad educativa.

“Solamente hay una fiscalización, a nivel comunal se encargan las coordinadoras comunales de cada PIE comunal, y hay fiscalizaciones por la Súper Intendencia de Educación y la agencia de calidad de la educación, pero ellos ven solamente temas administrativos.”

“Fue muy complejo partir acá en la escuela, los profesores no estaban acostumbrados a esto, pero ahora nosotros trabajamos de forma articulada con los docentes, hay trabajos de co-docencia, ellos están totalmente involucrados en nuestro proceso y también son partícipes de las actividades y de las sugerencias que nosotros les hacemos y el PIE también está súper grande.”

Existe conocimiento de los procesos de evaluación, lo que significa que los ejecutores se rigen en base a los parámetros para aplicar su trabajo. Sin embargo, hay una visión de que esta evaluaciones son superficiales y que no dan cuenta del trabajo efectivo que se realiza en concreto

con los estudiantes, por lo tanto los resultados que se obtienen están distorsionados y mediados por el carácter burocrático de las evaluaciones, lo que implica el desconocimiento por parte de quienes generan las políticas públicas no solo del impacto de la implementación sino de lo que realmente se está haciendo.

En general hay una visión positiva del programa ya que apunta al cambio de paradigma que implica el cambio del sentido de la comunidad educativa hacia un modelo más inclusivo. Sin embargo existe la preocupación que esta forma de cambiar el paradigma esta dificultado por la centralidad de las exigencias administrativas que dejan de lado la intervención misma con los estudiantes. En consecuencia la visión positiva y crítica de la intervención demuestra la preocupación por parte de los ejecutores de mejorar en base a los principios que fundamentan la implementación del programa.

Análisis general de la dimensión.

En relación a los procesos de la implementación, la planificación general y específica, el compromiso que se genera por parte de los ejecutores hacia los usuarios en cuanto a la utilización de estrategias y las transformaciones del paradigma, facilitan la implementación del programa. Por el contrario lo que dificulta el proceso, es que la ejecución se basa netamente en el cumplimiento de los aspectos administrativos y que existe un desconocimiento por parte de las instancias superiores sobre el trabajo que se hace. En conclusión, el programa a nivel de base, logra cumplir con los parámetros que se exigen, aunque existen diferencias significativas en cuanto a la preparación de planificaciones específicas de acuerdo al contexto, las cuales determina si un equipo es exitoso o no. En contraste, las instancias superiores no logran el conocimiento acerca de lo que se está generando en la puesta en práctica del programa, generándose una división en cuanto a las estructuras base y las estructuras superiores.

Discusiones

En cuanto al análisis de las entrevistas basados en el modelo CFIR, se puede establecer una transversalidad en cuanto a la percepción de la mayoría de los obstaculizadores y facilitadores por parte de los ejecutores del programa, viéndose por un lado un contraste significativo en cuanto a las realidades de base, la que los ejecutores experimentan en el trabajo directo con los niños, y la realidad “desde arriba”, la que se experimenta desde la gestión del programa. Por otro lado, las diferencias significativas que existen en cuanto a la realidad que vive cada programa por separado, a la determinación del éxito o fracaso de su implementación, va dependiendo de cómo estos equipos sortean las barreras que se presentan.

Uno de los rasgos principales, es la percepción positiva que se tiene del trabajo de base, en donde la mayoría de las dimensiones relacionadas con el trabajo directo con los usuarios, ya sea desde las ventajas y adaptabilidad del programa, permite la visibilización de los niños con NEE, sobre todo a través de la adaptación constante de los trabajos en la medida de las necesidades, hasta la planificación que nos muestra como la profundización y adecuación constante de los planes que se desarrollan, ayudan a que los equipos exitosos cumplan de mejor manera con las exigencias del programa.

En este sentido, se observa que los facilitadores emergen principalmente de dimensiones asociadas a la realidad interna de la intervención, como el clima de aprendizaje, conocimientos y creencias, auto eficacia y compromiso, que grafican y ponen de relieve la importancia de los equipos ejecutores en cuanto a la implementación, sobre todo a cómo los equipos profundizan en cada una de ellas, transformándose en un aspecto esencial en la diferenciación de equipos, la preparación y las capacidades individuales de cada ejecutor.

Por otro lado, los obstaculizadores que emergen del análisis, están asociados a las condiciones de implementación y los contextos que rodean la intervención de los ejecutores. Se observa, que las orientaciones principalmente diagnósticas y administrativas del programa, condicionan de tal manera la intervención, que los tiempos son limitados para responder ante las exigencias y burocracia del programa, influyendo en el trabajo con los usuarios. Este factor que traspasa todas las dimensiones del análisis, recibe las principales críticas por parte de los ejecutores. De la misma manera, la presentación del programa, relacionado con el acceso al conocimiento y la calidad del diseño, que implica a como la información necesaria se integra en el trabajo, muestra como los equipos de menor resultado perciben este proceso como una de las principales debilidades del programa, contrastando con la percepción positiva por parte de los equipos exitosos, quienes sortean estas dificultades desde el compromiso personal. Este contraste muestra como el programa integra esta doble realidad, en la cual el descenso de la información depende fundamentalmente de cómo los equipos integran el conocimiento.

Otro aspecto que debilita la implementación, es la falta de la capacitación y las competencias que tienen los líderes en cuanto al compromiso con el programa. En ambos sentidos, se alude a cuestiones fuera de la intervención misma, fuera del trabajo directo con los usuarios, para graficar una barrera en el trabajo que se ejecuta, ya que por el lado de la capacitación, son cuestiones de gestión y diseño las que determinan la deficiencia en cuanto a la falta de preparación, mientras que la falta de compromiso de los líderes, muestra la poca capacidad de involucramiento de los niveles superiores, sobre todo por el énfasis burocrático del programa, lo que determina el deficiente rol que cumplen dentro de la implementación. En conclusión, existe la lógica de que por cuestiones externas, por factores que dependen del diseño

o de las perspectivas que esta posee, no se cumple con la totalidad de los propósitos, por ende, se confirma la dialéctica entre lo macro y lo micro con respecto a la implementación.

Se podría establecer una tercera realidad en cuanto a la relación general-particular del programa, que se desarrolla en el espacio intermedio del cosmopolitismo y, redes y comunicación. En este caso, en el que interaccionan tanto las responsabilidades del ejecutor como de quienes gestionan “desde arriba”, se representa el carácter del trabajo y la escisión de ambas realidades que se relacionan en la aplicación del modelo de implementación. La comunicación del programa, que es graficada como meramente informativa, emerge como la barrera que se alza entre quienes ejecutan y sus propias visiones con respecto al propósito, y la realidad ineludible de los trámites administrativos y el sentido económico de las evaluaciones. Si bien los equipos exitosos logran sortear este asunto, centrando el trabajo en la exigencia personal y el compromiso incluso por fuera de las horas que están destinadas para ello, se percibe de manera general que la relación que se establece desde la realidad interna con el diseño macro del sistema, es limitado a reuniones esporádicas que representa el sentido mínimo de la intervención basado en la integración. Por lo tanto, en cuanto a la comunicación, se observa que obedece al mismo carácter que se percibe en relación a otras dimensiones, en donde por diferentes razones, todos los equipos logran diferenciar sus propias practicas de lo que sucede fuera de los establecimientos en donde trabajan.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, podemos evidenciar que al estar en un contexto específico asociado directamente a la comuna de El Bosque, las conclusiones que se pueden establecer están acotadas a la realidad interna de una implementación comunal, porque si bien a partir de las reflexiones de los factores, se pueden inferir que estos factores que emergen

facilitando u obstaculizando podrían ser transversales a los programas en general, estos están mediados o directamente relacionados con el contexto específico en donde se desarrolla.

Referencias

- Assaél, J. (2008). La construcción e Implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 41-55.
- Casal, J. (2003). Tipos de muestreo. *Revista Epidemiología Médica Preventiva*, 1, 3-7.
- Cox, C.(1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenido, implementación. *Colección de estudios CIEPLAN*, 45, 5-32.
- Creswell, J. (2007). *Enfoques cualitativos, cuantitativos, enfoques mixtos (Segunda edición)*. Sage Publications Inc : California, Estados Unidos.
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation science*, 4(1), 50.
- Fundación Chile-MINEDUC (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias* (Informe de resumen del Estudio). Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

Guadalupe, J. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto La Gestión En La Escuela Primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-5.

Inostroza, A. (2015). Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un Proyecto de Integración Escolar en una escuela municipal de Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (66).

Longás, J., Civís, M., & Riera, J. (2013). Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa Caixa Proinfancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 106-124.

Lópex, I. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista educación inclusiva*, 5 (2), 9-21.

Navarro-Aburto, B., & Arriagada Puschel, I., & Osse-Bustingorry, S., & Burgos-Videla, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-18.

Muñoz, L. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14 (3), 68-79.

- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12 (2), 93-103.
- Peters, D. (2014). *Investigación sobre la implementación de políticas de salud: guía práctica*. Servicios de Producción de Documentos de la OMS: Ginebra, Suiza.
- Petrelli, L. (2014). Formación docente, estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente. Propuesta educativa 42.
- Rojas,R. (2017). ¿Es realmente importante la fidelidad de la implementación? Revisión sistemática de intervenciones en Salud Mental Escolar.(Tesis doctoral).Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Rojas,R.(2017). Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel.*PsychosocialIntervention*, 26 (3), 147-154.
- Rojas, S. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20 (1), 323-354.

Romero Ureña, C. (2014). La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970-95). Su implementación en la provincia de Valladolid.

Tenorio, S.(2005). La integración escolar en Chile: perspectivas de los docentes sobre su implementación. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1).

UNESCO (2007). *Consulta a países latinoamericanos sobre información asociada a necesidades educativas especiales*. OREALC/UNESCO: Santiago de Chile

Varela, C.(2015). Opciones educativas para alumnos que presentan NEE en el sistema educativo actual:¿Coherencia con una reforma hacia la educación inclusiva? Centro de políticas comparadas de educación, 9.

Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. A., Morales, M., Ortiz, S., & Ayala, A.(2014). Inclusión y violencia: prevalencia de victimización entre pares en estudiantes referidos a Proyectos de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana en Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.