

Tesis

Evaluación de un Proyecto de Integración Escolar como instrumento en el apoyo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

Alumno: Germán Herrera Zenteno

Profesor Guía: Mauricio Contreras

Profesor Metodólogo: Raúl Zarzuri

Profesor Informante: Yolanda Navarrete

Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología
TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICOLOGO

SANTIAGO DE CHILE, 2009

"Sólo con el corazón se puede ver bien. Lo esencial es invisible para los ojos"

Antoine de Saint-Exupéry

Esta tesis es el fruto visible de un gran proceso, de un gran viaje que está próximo a terminar; pero lo realmente importante es el apoyo, compañía y empuje especialmente en los días difíciles; de todos quienes me acompañaron.

Eso es lo que se siente y ve con el corazón.

Mauricio, eres un gran compañero de viaje.

Carmen y Germán sin sus esfuerzos y capacidad de desprenderse a favor de sus hijos no sería esto posible.

Mario y Adela gracias por sus apoyos y consejos.

Elisa y Cristian gracias por estar justo ahí.

Alumnos del PIE del CEIA mis cómplices en el proceso.

Lorena y David, sin la energía que brindan sus ojos, sería imposible comenzar un nuevo día.

Si olvido mencionar a alguien, disculpen, pero gracias a todos.

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	04
1.1	Antecedentes y Planteamiento del problema	04
1.2	Formulación del Problema y Pregunta de Investigación	07
2.	APORTES Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	08
3.	OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	09
3.1	Objetivo General	09
3.2	Objetivos Específicos	09
4.	MARCO TEÓRICO	10
4.1	Educación en Chile	10
4.2	Educación de Adultos	13
4.2.1	Principios y objetivos de la reforma en la Educ. de adultos	14
4.3	Centro de Educación Integral de Adultos (CEIA) de La Pintana	16
4.3.1	Características de la población del CEIA de La Pintana	16
4.3.2	Infraestructura del CEIA de La Pintana	17
4.3.3	Características del Proyecto Educativo Institucional del CEIA de La Pintana	17
4.4	Concepto de Discapacidad Intelectual	19
4.4.1	Modelo o enfoque médico	19
4.4.2	Modelo o enfoque psicométrico	20
4.4.3	Modelo o enfoque evolutivo	20
4.4.4	Modelo o enfoque comportamental	21
4.4.5	Modelo o enfoque cognitivo	21
4.4.6	Un nuevo paradigma	21
4.5	Proyectos de Integración Escolar	26
4.5.1	Conceptos generales	26
4.5.2	Proyecto de Integración Escolar en el Liceo de adultos CEIA de la Pintana	36
5.	MARCO METODOLÓGICO	47
5.1	Enfoque metodológico	47
5.2	Tipo y diseño de investigación	51
5.3	Delimitación del campo a evaluar	51
5.3.1	Universo	51
5.3.2	Muestra y tipo de muestra	51
5.4	Técnicas e instrumentos de recolección de información	52
5.5	Plan de análisis de la información	55
5.6	Metodología de trabajo	59
5.7	Características generales de los alumnos	61
5.8	Instrumento de evaluación	65
5.8.1	Características de la evaluación	65
5.8.2	Descripción del instrumento	67
6.	RESULTADOS	75
6.1	Diagnóstico de los alumnos	75
6.1.1	Área de Funciones básicas	75

6.1.2	Área de Lecto-escritura y comprensión	77
6.1.3	Área de Cálculo y Resolución de problemas	81
6.2	Evaluación final de los alumnos	85
6.2.1	Área de Funciones básicas	85
6.2.2	Área de Lecto-escritura y comprensión	88
6.2.3	Área de Cálculo y Resolución de problemas	92
7.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	96
7.1	Área de Funciones básicas	96
7.2	Área de Lecto-escritura y comprensión	103
7.3	Área de Cálculo y Resolución de problemas	110
8.	PRESENTACIÓN GENERAL DE LAS DISTINTAS UNIDADES DE ANÁLISIS	117
8.1	Presentación por entrevistado	117
8.2	Presentación por categoría y sub-categoría	123
8.3	Análisis de las distintas unidades de análisis	129
8.3.1	Análisis por entrevista	129
8.3.2	Análisis por categorías y sub-categorías	142
9.	CONCLUSIONES	145
9.1	Conclusiones a partir de los obj. Específicos	145
9.2	Conclusiones a partir de los obj. Generales	149
9.3	Conclusiones a partir de la pregunta de investigación	150
9.4	Reflexiones	151
10.	BIBLIOGRAFIA	154
11.	ANEXOS	156
11.1	Índice de tablas	156
11.2	Índice de gráficos	157
11.3	Índice de transcripción de entrevistas	158

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes y Planteamiento del problema:

Una de las características de la *Educación de Adultos* es la gran heterogeneidad de su público objetivo, tanto en el ámbito etáreo, de sus necesidades, de sus intereses y de la diferencia de niveles de aprendizaje con que ingresan. En cuanto a esta temática es necesario destacar la creciente participación de adultos mayores en la educación de adultos, y por otro lado, la progresiva concurrencia de alumnos provenientes de la educación especial en busca de la certificación de sus estudios.

Como segunda temática observada, está la falta de capacitación de profesores de adultos, debido a: la inexistencia en la oferta de formación y perfeccionamiento para estos profesionales, las posibilidades económicas y de tiempo de éstos. Todo lo anterior redundando en un déficit importante de material adecuado para este grupo.

Como tercera problemática surge la alta deserción de los alumnos pertenecientes a la Educación de Adultos (sobre el 30% de la matrícula), por lo tanto, surge la necesidad de trabajar este aspecto; ya que a raíz de esto se genera una nueva problemática: las dificultades en el financiamiento de la educación. De acuerdo a lo observado, existen tres grandes causales que explicarían la alta deserción escolar en adultos:

- a. Dificultades económicas.
- b. Dificultades sociales.
- c. Dificultades pedagógicas.

En la primera de ellas es necesario indicar que muchos alumnos presentan dificultades económicas, lo cual les obliga a priorizar el trabajo por sobre los estudios; ya sea de manera permanente o temporal. Frente a esta problemática, las entidades educacionales no pueden realizar importantes cambios, pues se encuentran fuera de su

ámbito de acción, además, los recursos con que cuentan no le permite ir en una mayor ayuda de sus alumnos.

La segunda de ellas apunta a dificultades en el ámbito de las relaciones con sus familias y grupos sociales en general, entre ellas destacan: dificultades con la pareja, problemas de tiempo con sus hijos, etc. Frente a esta problemática algunas entidades educativas, en conjunto con otros organismos tanto del estado como otras no gubernamentales, han implementado programas de apoyo y atención psico-social tal como la unión estratégica entre la Corporación de Educación de la comuna de Lo Prado y el Programa Chile solidario, sin embargo, ésta no ha generado los resultados esperados.

Como tercera causal se presentan las dificultades pedagógicas, las cuales surgen como el resultado de: la heterogeneidad de los alumnos, la diferencia en las competencias de entrada de ellos, la falta de preparación específica de los docentes, la falta de recursos pedagógicos para su enseñanza, entre otras. Frente a esta situación, surge la necesidad de generar soluciones sustentables en el tiempo y económicamente. Es en esta línea causal, donde los centros educativos pueden generar soluciones, pues corresponde a su ámbito de acción.

Frente a las posibilidades que entrega el Ministerio de Educación, se encuentra la alternativa de postular a los alumnos que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial, para recibir atención especializada a través de los Proyectos de Integración Escolar. Esta alternativa de intervención psico-educativa se encuentra altamente solicitada entre los establecimientos de Educación General Básica; sin embargo, es una posibilidad muy poco atendida en establecimientos de Educación de Adultos.

Si entendemos que el sistema educativo, es un espacio de “interdependencia e interacción”(Manterota, 1998, pp. 19), donde todos y cada uno de los partícipes influyen y a la vez son influidos por el otro; entonces debemos entender que el proceso enseñanza-aprendizaje se constituye como “un proceso de cambios provocados o inducidos en las

personas como resultado de su participación en actividades educativas”(Manterola 1998, pp. 21), es por esta razón que la investigación debe ser orientada desde una perspectiva sistémica pues no son entendibles los procesos educativos sin ser explicados dentro de un continuo de interacciones.

Algunas publicaciones indican la preocupación de los investigadores para construir un modelo a partir del cual sea posible evaluar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Es a partir de este modelo que se pretende “desarrollar estrategias para orientar las prácticas profesionales para la planificación, evaluación e intervención en aspectos individuales, de las organizaciones y del sistema en general” (Verdugo 2003; s/p).

Miguel A. Verdugo (2003), propone una profundización un modelo, que orienta a la evaluación hacia un mecanismo dirigido a mejorar la calidad de vida de las personas; en esta propuesta, identifica seis dimensiones que se deben observar: bienestar emocional, bienestar físico, inclusión social, desarrollo personal, autodeterminación y derechos.

Por último, el avance de las investigaciones, el interés en el tema de la discapacidad y la necesidad de presentar un cambio en la perspectiva para entender la discapacidad desde un modelo psico-biológico hacia un modelo bio-psico-social, han presentado la necesidad de establecer una nueva nomenclatura para referirse al tema; por esta razón, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha formulado una nueva categorización llamada: “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud” (CIF). La CIF contempla el problema de la discapacidad y la entiende como una interacción multidireccional entre la persona y el contexto socio ambiental.

1.2 Formulación del Problema y Pregunta de Investigación

La psicología educativa está preocupada por “los problemas, factores y variables de las situaciones educativas” (Manterola, 1998, pp. 19), esta preocupación no puede limitarse al ámbito teórico y/explicativo, sino que debe orientarse a “elaborar modelos y programas de intervención, dirigidos a actuar sobre los procesos educativos” (Banz, 2004, pp. 13) y a partir de la implementación de estos programas realizar intervenciones psico-educativas en pos de lograr aprendizajes más significativos.

El objetivo final de todo proceso psico-educativo corresponde a entregar de manera lo más eficiente posible, las herramientas para alcanzar una mejor calidad de vida para cada uno de los estudiantes; sin embargo, el sistema educativo actual muchas veces no cumple esta misión, en especial frente a individuos que requieren de apoyo para atender sus Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.); es por esto que se hace necesario explorar el proceso de enseñanza aprendizaje y a la vez identificar la eficacia del modelo de intervención presente en el estudio; para reconocer si los Proyectos de Integración Escolar generan mayores herramientas para lograr esta tan ansiada mejor calidad de vida en cada una de las dimensiones propuestas por Verdugo.

De acuerdo a la información aportada en los antecedentes y planteamiento del problema, surge la necesidad de resolver la interrogante a cerca de los reales aportes del apoyo multidisciplinario en adultos con NEE en Educación de Adultos de La Pintana, y de qué forma son posibles de llevar a cabo a través de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) propuestos desde el Ministerio de Educación; lo cual se puede sintetizar en la pregunta:

¿El Proyecto de Integración Escolar se constituye como instrumento de apoyo para alumnos con Necesidades Educativas Especiales de un centro de Educación de Adultos de La Pintana?

2. APORTES Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Si reconocemos que la psicología educativa presenta como objetivo: generar estrategias para lograr aprendizajes significativos, debemos por tanto reconocer las posibilidades de intervención de esta rama de la psicología en los centros de enseñanza, tanto en el área pública como privada; y por tanto la posibilidad de realizar intervenciones psico-educativas sustentables en el tiempo y que ayuden a la obtención de los aprendizajes esperados. Este proceso de aplicación de políticas y/o de intervenciones de la psicología educacional, no puede estar exento de una natural y a la vez lógica duda acerca de la real importancia y relevancia de éstas en el proceso educativo.

Por otra parte, los Proyectos de Integración Escolar, brindan un espacio a la psicología educacional, para entregar aportes desde su perspectiva y además se constituye como un importante espacio de desarrollo profesional.

Por lo tanto, los resultados de esta investigación generarían relevancia por sus aportes en las áreas teórica, social y práctica; en primer lugar, la teoría recibiría contribuciones acerca del rol y las entregas del psicólogo educacional en el contexto educativo de adultos con NEE; en el área social, generaría aportes ya que se esperaría que una intervención psico-educativa genere beneficios a la realidad social de la población estudiada y extrapolar estos aportes a otros grupos; y por último, en el área práctica pues es posible ampliar y a la vez brindar un marco de respaldo a la labor del psicólogo educacional en los centros educativos de adultos.

En cuanto a los alumnos con discapacidad, pertenecientes al sistema educativo de adultos; éstos se verían beneficiados en la medida que se logre detectar a los elementos “facilitadores” que permiten brindar herramientas para generar ayudas tanto técnicas como profesionales para mejorar la calidad de vida de los alumnos, para favorecer y fortalecer estos elementos en la comunidad y lograr transferirlos a otros grupos.

3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

3.1 Objetivo General:

Conocer el impacto del Proyecto de Integración Escolar como herramienta de apoyo a alumnos con Necesidades Educativas Especiales de un Centros de Educación de Adultos de La Pintana.

3.2 Objetivos Específicos:

Identificar los beneficios en el desarrollo de las habilidades intelectuales, entregados por el Proyecto de Integración Escolar en alumnos con N.E.E. de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

Identificar los aportes del Proyecto de Integración Escolar en el desarrollo de las conductas adaptativas de los alumnos integrados de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

Identificar los aportes del Proyecto de Integración Escolar en la participación, interacción y desarrollo de los roles sociales de los alumnos integrados de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

Identificar los aportes del Proyecto de Integración Escolar en la salud de los alumnos integrados de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

Identificar los aportes del Proyecto de Integración Escolar en el contexto de los alumnos integrados de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

Identificar los aportes del Proyecto de Integración Escolar en el mejoramiento de la calidad de vida de los alumnos beneficiados.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Educación en Chile

Cualquier análisis del estado actual de la educación en Chile, no puede desprenderse del contexto de la Reforma Educacional que se ha implementado en Chile a partir de los años 90. A partir de esta fecha, “diversas investigaciones relacionadas con el diagnóstico de la educación chilena concluyeron que la educación chilena había solucionado el problema de cobertura en la población, pero se resentía de inequidad y de baja calidad” (Herrera, 2003, pp. 28). Además, se indicó que la educación pre-escolar, presentaba una cobertura muy deficitaria frente a las necesidades de la población; en la educación básica se observó que la falta de equipamiento y la escasez de materiales educativos no permite que la educación alcance mejores resultados, lo que se traduce en deserción escolar. Para la educación media, los estudios constataron inadecuación de los contenidos en relación a las necesidades sociales y preparación inadecuada de los alumnos para asumir con éxito las ocupaciones laborales.

Bajo la situación descrita anteriormente, la equidad y la calidad se convierten en los principios orientadores de la política educacional; y el Estado se propuso orientar sus esfuerzos hacia:

- Mejorar la calidad de la educación.
- Lograr equidad en la educación.
- Alcanzar pertinencia; es decir, relacionar lo que se enseña con el contenido inmediato.
- Mejorar la eficiencia; lograr una adecuada relación recurso/resultados.

Para alcanzar estas metas, se idearon algunas estrategias para colaborar con los colegios en conseguir un nivel de excelencia académica; tales como:

- Extensión de la jornada escolar.
- Esfuerzo en la formación inicial de profesores.
- Fondo de perfeccionamiento, premios al desempeño, programas de pasantías y becas de post-grado.
- El programa de las 900 escuelas (P 900).
- Mece básica, media y rural.

Sin embargo, la Educación de Adultos es integrada con posterioridad a este proceso de reforma, pues si el programa MECE básica comienza su funcionamiento en el año 1992, recién en el año 2000 es que se inicia un proceso de cambio y modernización en la educación de adultos, "si bien no hay un "MECE Adultos" propiamente establecido, sí se empieza a hablar de un proceso de reforma que genere una nueva propuesta educativa, la que va a consistir en reemplazar el enfoque de la EDUCACIÓN DE ADULTOS, pasando de uno tradicional que la concibe como una respuesta a las carencias en educación básica y media, a uno que la concibe como parte de una educación permanente" (Egaña, 2003; s/p).

A partir del año 2001 el Ministerio de Educación realizó una reestructuración de los programas de apoyo a los colegios con déficit en la calidad de la educación para lo cual tomó en consideración los siguientes factores:

- Los resultados del SIMCE.
- El índice de vulnerabilidad.
- La repitencia y la deserción escolar.

Bajo esta re-estructuración, cada escuela básica que reciba aportes financieros del estado, obtiene un puntaje y a partir de éste se procedió a clasificarlas en dos grupos:

1. Escuelas Focalizadas: en este grupo se encuentran las escuelas:
 - a. Críticas: las cuales obtienen menos de 200 puntos.
 - b. Focalizadas las cuales obtienen entre 200 y 238 puntos.

2. Escuelas No focalizadas: en este grupo se encuentran las escuelas:
 - c. De frontera: las cuales obtienen entre 239 y 250 puntos.
 - d. Autónomas: las cuales obtienen 251 puntos o más.

A partir del año 2006 y en medio de una creciente presión social, surge la necesidad de: revisar los procesos educativos desarrollados en el país, modificar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962, etc. Dos de las consecuencias de estos hechos se constituyen en el proyecto de ley que modificaría la LOCE, conocida como Ley General de Educación (LEGE). Por otra parte, surge desde el Ministerio de Educación la necesidad de crear un mecanismo para evaluar los procesos de la educación. Esta forma desarrolla el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, el cual “apunta a generar las capacidades necesarias para que cada escuela se transforme en un centro de calidad y efectividad a partir de su propia identidad” (<http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestionescolar/antecedentes.asp>).

4.2 Educación de Adultos

La creciente incorporación de nuestro país en el proceso de la globalización económica, lo cual implica una internacionalización de los mercados, el desarrollo de la tecnología, la agudización de la brecha entre la riqueza y la pobreza; requiere que la educación dote a cada sociedad de recursos humanos más calificados. En esta perspectiva, y a pesar de que como se indicó anteriormente, la Educación de Adultos se ha quedado atrás en los procesos de reforma, a partir del año 2001 se ha comenzado a realizar importantes aportes a este nivel educativo.

La Educación de Adultos se implementa en tres tipos o modalidades, de acuerdo:

1. Al público objetivo al que se dirige.
2. Los requerimientos formativos.
3. La disponibilidad de tiempo de los alumnos.

Egaña (2003) presenta los tipos de Educación de Adultos presentes en Chile:

- a. La modalidad regular.

Esta modalidad está constituida por:

- Programas regulares de educación básica y media; se ofrece en dos tipos de establecimientos:
 1. Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA).
 2. “Tercera Jornada” vespertina y nocturna.
- Dos programas especiales:
 1. Educación Fundamental de Adultos (EFA) que corresponde a educación básica y formación técnica elemental con una duración máxima de 300 horas anuales.

2. Educación Técnica Fundamental de Adultos (ETEA) que ofrece educación básica y hasta el 2º nivel de media además de una capacitación técnica con una duración de 600 horas anuales.

b. La modalidad flexible.

Esta modalidad persigue una nivelación de los estudios básicos y medios. En esta modalidad se encuentran:

- Programa de Nivelación de Estudios Básicos y Medios (PNBM).
- Programa de Nivelación de Competencias Laborales (PNCL), en convenio con el Fosis.
- Programa de Nivelación de Estudios Básicos y Medios con financiamiento vía Franquicia Tributaria.

c. Atención a poblaciones específicas.

Esta modalidad busca responder a los requerimientos de ciertos grupos sociales, tales como:

- Adultos insertos en recintos penales.
- Adultos mayores.
- Miembros de pueblos originarios

4.2.1 Principios y objetivos de la Reforma en la Educación de Adultos.

De acuerdo a las palabras de M. Isabel Infante R., Coordinadora Nacional Educación de Adultos: “La Educación de Adultos hoy en día se encuentra en un proceso de reforma, que tiene como objetivo responder más adecuadamente a las características de las personas jóvenes y adultas y a las exigencias actuales. Para ello, busca enmarcarse en el concepto de Educación Permanente, que implica una educación continua, orientada a todas las etapas de la vida y a todos los ámbitos en que ésta se desarrolla: personal, familiar, laboral y social” (2008) .

En esta perspectiva, la Educación de Adultos se ha planteado las siguientes metas:

1. Responder adecuadamente a las diversas características de quienes concurren a ella.
2. Posibilitar la integración de los sectores más carentes de la sociedad.
3. Contribuir a enfrentar mejor los cambios en el terreno laboral y social.
4. Avanzar en la creación de redes de apoyo y de articulación de diferentes instancias relacionadas de alguna manera con la Educación de Adultos.
5. Mejorar la calidad de los aprendizajes.
6. Aumentar la cobertura y la disminución de los altos índices de deserción que hay en la Educación de Adultos.

4.3 Centro Integral de Educación de Adultos (CEIA) de La Pintana.

El Liceo de Adultos “CEIA La Pintana”, es un establecimiento educacional, dependiente del DAEM de LA Pintana, por tanto se enmarca dentro de la educación municipal subvencionada. Se ubica en Pío X # 10739, Población Santo Tomás; que se encuentra inserto en la modalidad regular de Educación de Adultos.

Este centro educativo surge en el año 2003, como resultado de la inquietud del Sr. Alcalde de La Pintana, Don Jaime Pavéz Moreno, de contar en la Comuna con un establecimiento educacional exclusivamente para Adultos mayores, Adultos medios y Adultos jóvenes.

La diferencia que existe entre este centro y otros centros de formación para adultos radica en la inclusión en el proceso educativo de menores de edad, de allí la denominación de integrado, ya que acoge a este segmento etéreo y lo pone en relación con los estudiantes mayores. Esta modalidad surge a partir de la necesidad de la comunidad de contar con un centro educativo que acoja a este grupo etéreo, lugar que hasta ese momento no se contaba.

4.3.1 Características de la población del CEIA de La Pintana

La población atendida corresponde una población heterogénea, mayor de 15 años (jóvenes, adultos jóvenes, adultos y adultos mayores) que desean completar su Educación Básica y Educación Media, en horario diurno, vespertino y nocturno.

El establecimiento cuenta con una matrícula total de 400 alumnos y alumnas aproximadamente, distribuidos en diez cursos que van desde 1º básico hasta 4º medio. Esta población corresponde a alumnos que ha desertado del sistema escolar formal y

buscan una reincorporación al sistema educativo, sin embargo, se ve enfrentada a condiciones adversas tales como déficit en las competencias de entrada.

4.3.2 Infraestructura del CEIA

El CEIA cuenta con una infraestructura de material sólido, ubicado en el terreno que antiguamente utilizaba el Consultorio Santo Tomás. Posee 06 salas de clase, 02 oficinas administrativas, sala de profesores, 04 baños, oficina de dirección, oficina de UTP, secretaría. Sin embargo, durante el segundo semestre del año 2008 y primer semestre del año 2009; se encuentra en desarrollo un proceso de ampliación, donde se incorporarán: sala CRA (Centro de Recursos Audiovisuales), nuevas oficinas de dirección y administrativas, sala taller, aula de Recursos para Proyecto de Integración Escolar (PIE), guardería infantil con su respectivo baño, y salas de clases.

Además cuenta con un laboratorio de computación con capacidad para 20 personas, un laboratorio de ENLACES con 9 computadores, 3 Data, 1 TV, 1 DVD, 3 notebook y una pizarra interactiva.

El colegio cuenta con una pequeña guardería para los hijos de las alumnas que asistan a clases, donde son atendidos por una Educadora de Párvulos y/o una Técnico en Educación Parvularia.

4.3.3 Características del Proyecto Educativo

El proyecto Educativo de este establecimiento está orientado a formar a adultos y jóvenes capaces de autoevaluarse y prepararse para el mundo laboral, inserto en el marco de la educación permanente, que abarca toda la vida de las personas y todos los ámbitos en que se desarrolla. Este concepto adquiere mayor relevancia en un mundo globalizado, en que la información y el conocimiento crecen en forma acelerada y cada individuo debe

prepararse en forma constante para actuar en un entorno económico, social y laboral que le exige progresivamente mayor dominio de competencias.

Por otra parte, se busca brindar una capacitación que permita habilitar a los alumnos para continuar con sus estudios en la educación superior o la incorporación al mercado laboral.

Los planes y programas de estudio cuentan con una gran flexibilidad, lo que permite responder de una mejor manera a las necesidades de la comunidad y de los intereses de éstos. Además incorpora sectores de aprendizaje especiales relacionados con competencias necesarias en la vida de las personas adultas, tales como Relaciones Sociales e Informática.

4.4 Concepto de Discapacidad Intelectual

A través del tiempo, el concepto de discapacidad intelectual ha presentado diferentes evoluciones; ya sea por razones culturales, epistemológicas y/o históricas. Cada uno de estos modelos ha presentado las características de los paradigmas imperantes en los distintos momentos históricos, por lo tanto, cada uno de los modelos expuestos a continuación debe ser entendido como el resultado de una construcción teórica dada en un contexto histórico y cultural particular, por tanto su lenguaje y conceptos también se corresponden con el contexto desde donde surge. Sin embargo, cada uno de estos enfoques ha generado contribuciones tanto positivas como negativas para la construcción del actual modelo, el cual responde a las características de la sociedad actual y a las motivaciones histórico-culturales predominantes en el presente.

Para lograr una mejor comprensión del modelo actual, se presentarán algunos de los modelos más importantes a cerca del concepto de discapacidad intelectual.

4.4.1 Modelo o enfoque médico:

Este modelo se caracteriza por surgir desde las influencias del modelo médico; aparece y toma fuerza alrededor del siglo XIX. Concibe a la discapacidad intelectual como una enfermedad y dado el origen de este modelo, y la concepción a la base, es que se pretendía a través de distintos tratamientos alcanzar la cura y revertir las secuelas.

La caracteriza como un conjunto de síntomas organizados en síndromes, de acuerdo a características fisiopatológicas. Estas características eran consideradas como universales, fijas e irreversibles.

Durante la época de apogeo de este paradigma, surgen dos etapas:

Etapa de las instituciones.

Etapa de la psicopedagogía.

4.4.2 Modelo o enfoque psicométrico

Este modelo se considera como clásico, ya que se ha mantenido desde inicios del siglo XX. Surge en respuesta al fracaso escolar producido ante la masificación del sistema educativo primario. En un comienzo, surgieron pruebas pedagógicas por nivel, que entregaban el nivel de retardo, o concordancia de su funcionamiento mental a partir de los resultados esperados para cada nivel escolar. Las críticas a estas evaluaciones provocaron que surgieran las primeras pruebas psicométricas, las cuales fueron construidas bajo rigurosos criterios estadísticos. A diferencia del modelo médico, este enfoque se fundamenta en criterios estadísticos.

A pesar de su permanencia en el tiempo, las pruebas psicométricas presentan detractores que indican que los resultados de las evaluaciones psicométricas se encuentran fuertemente determinadas por variables sociales, culturales y lingüísticas.

4.4.3 Modelo o enfoque evolutivo

Este modelo se caracteriza por abordar la discapacidad intelectual a partir de la comparación con la regularidad de los procesos evolutivos de cada sujeto. Incorpora conceptos como estructuras cognitivas, equilibrio, desequilibrio y asimilación. Este modelo genera tres leyes.

Ley del paralelismo genético: las personas con discapacidad intelectual recorren las distintas etapas psicogenéticas del desarrollo intelectual, al igual que una persona “normal”.

Ley del inacabamiento: los niños con retardo mental no concluyen la construcción de todas las estructuras mentales y se estacionan en las operaciones concretas; no logrando acceder a las operaciones formales.

Ley de viscosidad genética: el pensamiento del niño con retardo mental presenta regresiones cognitivas ante los desequilibrios de los esquemas mentales.

4.4.3 Modelo o enfoque comportamental

Este modelo surge desde el conductismo; y toma la premisa: todo es modificable a partir del aprendizaje o la influencia del ambiente. Este modelo pretende intervenir en la persona discapacitada a través de técnicas para mejorar conductas retrasadas y desadaptativas. Es posible intervenir desde el ambiente, a través de estímulos y refuerzos para modificar conductas aisladas. Algunos detractores de este modelo critican la poca integración de conductas aisladas en conductas más complejas.

4.4.4 Modelo o enfoque cognitivo

Este modelo se caracteriza por poner énfasis en el procesamiento de la información. Dificultades en los procesos llamados mentales superiores (memoria, percepción, formación de conceptos, etc.), dan cuenta de fallas o disfunciones y revelan limitaciones para el procesamiento de la información.

Los detractores de este enfoque indican la dificultad para generalizar los resultados y llevarlos al aula.

4.4.5 Un nuevo paradigma

Desde finales del siglo XX, se ha materializado una nueva forma de entender el tema de la discapacidad; lo que Shalock (en Chiarino, pp. 2, s/f) ha definido como que “emerge un nuevo paradigma”. Este nuevo paradigma, presenta una nueva manera de entender, trabajar y orientar la educación en personas con discapacidad intelectual; donde se valoran todos los componentes del sujeto y su relación con el medio; entendida siempre dentro de un contexto particular.

Al ser concebir a la discapacidad con naturaleza interactiva y contextual, es posible entenderla como modificable a partir de las oportunidades de aprendizaje y de los apoyos que reciban los sujetos, otorgándole importancia a tres conceptos:

Capacidades: las cuales las entiende como los atributos que permiten un funcionamiento adecuado en la sociedad. Incluye inteligencia conceptual, práctica y social, y las habilidades adaptativas.

Entorno: lo concibe como los lugares donde el individuo se desempeña en cada momento.

El funcionamiento: indica que si a pesar de que existan dificultades en las capacidades, éstas no afectan el funcionamiento en su medio (a pesar de que se realice con apoyo), no es posible hablar de retraso mental.

En este nuevo paradigma es posible destacar dos modelos, el primero corresponde a la “Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud” (CIF) y el segundo es el “Sistema de definición y clasificación de la Asociación Americana de Retraso Mental” (AAMR).

En el primer modelo identifica los constituyentes de la salud y los aspectos relacionados con ella, describiendo a partir de ella al sujeto y elaborando un según la Organización Mundial de la Salud (OMS) un perfil del funcionamiento y la discapacidad.

En el segundo modelo, se reconoce la discapacidad intelectual como limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa; además se identifican dimensiones donde se expresan estas limitaciones.

De acuerdo a la orientación de esta investigación, se presentará una revisión mas detallada del segundo modelo, debido a que las dimensiones propuestas por éste serán utilizadas para realizar el análisis de los resultados obtenidos.

En el año 2002, la Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR) define al retraso mental como: “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson y cols., 2002, pp. 8; en Verdugo, s/f., pp. 6). Además ha establecido cinco premisas básicas para la evaluación de un sujeto:

- Las limitaciones deben considerarse en el contexto de semejanza de sus pares en edad y cultura.
- Deben ser considerada la diversidad cultural y lingüística; las diferencias comunicativas y elementos sensoriales, motores y comportamentales.
- Las limitaciones conviven con capacidades.
- Es importante desarrollar un perfil de apoyos.
- La presencia de apoyos, mejorará la vida de las personas con retraso mental.

La AARM ha generado importantes esfuerzos para resignificar y reelaborar los distintos aportes de las teorías antes expuestas. Su trabajo se caracteriza por presentar una visión multidimensional que “centra la mirada en la relación que establece el individuo en particular y su entorno, abandona la noción de déficit individual e incluye nuevas dimensiones para analizar la interacción del individuo con su medio” (Rodríguez; s/p, s/f).

Este nuevo modelo propone un cambio en el diagnóstico, una visión más integrada, donde se potencia y valoran las diferentes áreas (biosocial, competencias ordinarias de cognición, adaptación social, estatus emocional) de los individuos y se considera de manera importante la relación con el entorno; para entenderla como “un

estado de funcionamiento de la persona” (Verdugo; s/f, pp. 2), resultado de la interacción con su medio.

Otra novedad que presenta esta propuesta, radica en fortalecer la proposición de establecer que el proceso de evaluación de la discapacidad intelectual comprende tres funciones diferentes: diagnóstico, clasificación y planificación de los apoyos.

Una tercera innovación implica los esfuerzos por avanzar en la evolución desde el concepto de retraso mental, hacia la utilización de la idea de discapacidad intelectual; si bien no existe aún un cambio en el la denominación, existen importantes logros en la concepción de estos términos, los cuales generan importantes expectativas a cerca del logro de esta intención.

La AARM valora las diferentes necesidades individuales que surgen desde los individuos, por tanto, ha propuesto cinco dimensiones que permiten obtener mayor información a cerca de los requerimientos de los sujetos y relacionarlas con la intervención y los apoyos. Estas cinco dimensiones, pretenden abarcar diferentes aspectos de la persona y de su ambiente, con la finalidad de mejorar los apoyos. Las cinco dimensiones propuestas son: Habilidades intelectuales, Conducta adaptativa, Participación, Interacciones y Roles sociales, Salud y Contexto.

Habilidades Intelectuales: la inteligencia es considerada como una capacidad mental que está constituida por el “razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (Luckasson y cols., 2002, pp. 40; en Verdugo, s/f., pp. 9).

Conducta Adaptativa: se entiende como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson y cols., 2002, pp. 73; en Verdugo, s/f., pp. 9). Estas habilidades, influyen tanto en la vida diaria como en la capacidad para enfrentarse a cambios en la

vida y las de mandas emanadas desde el medio. Algunos ejemplos de habilidades conceptuales son: Lenguaje, Lectura y escritura, Conceptos de dinero, Autodirección; ejemplos de habilidades sociales son: Interpersonal, Responsabilidad, Autoestima, Credulidad, Ingenuidad, Seguimiento de reglas, Seguimiento de las leyes y Evitar la victimización; ejemplos de habilidades prácticas son: Actividades de la vida diaria, Actividades instrumentales de la vida diaria, Habilidades ocupacionales y Mantenimiento de entornos seguros.

Participación, Interacciones y Roles Sociales: es entendido como “las oportunidades y restricciones que tiene el individuo para participar en la vida de la comunidad” (Verdugo, s/f., pp. 12). Esta dimensión, se orienta a reconocer y valorar las interacciones con otros y el rol social practicado, reconociendo la importancia del otro y de las interrelaciones con ellos.

Salud: es concebida como un “estado de completo bienestar físico, mental y social” (Verdugo, s/f., pp. 13), no solo apunta a la falta de enfermedades, sino que se orienta hacia el bienestar del sujeto. Se reconoce que estos tres factores interactúan en el sujeto y pueden llegar a convertirse en facilitadores u obstaculizador en el funcionamiento del sujeto.

Contexto: es considerado como el espacio donde ocurren las interacciones cotidianas de las personas. Estas interacciones se llevan a cabo en tres niveles; el primero es en el Microsistema, es decir entre la persona, la familia y personas cercanas; un segundo nivel corresponde al Mesosistema, que incluye a los vecinos, comunidad y organizaciones cercanas, y el tercer nivel corresponde al Macrosistema, donde se ubican todos los elementos culturales, sociales y grupos de población o países.

4.5 Proyectos de Integración Escolar (PIE)

4.5.1 Conceptos Generales

Enmarcado dentro de las políticas de mejoramiento en la calidad y la equidad, junto con la búsqueda igualdad de oportunidades para acceder a una educación de mejor calidad es que la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación propicia el “acceso, progreso y permanencia en la educación común de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad, a través de Proyectos de Integración Escolar” (Unidad de Educación Especial, 1999).

Los Proyectos de Integración Escolar consisten en acciones de apoyo, a través de las cuales, alumnos con Necesidades Educativas Especiales, se incorporan y mantienen al interior de unidades educativas comunes. Estas acciones buscan salvaguardar el derecho de todos los ciudadanos de desarrollarse en una sociedad sin ser discriminados. Estas acciones presentan una doble línea de beneficios, ya que mientras el alumno integrado recibe la experiencia cultural y social; en tanto, para el establecimiento se constituye como una oportunidad de crecimiento tanto como personas y como equipo, a la vez que se constituye como un desafío para el equipo. Además, el Ministerio de Educación genera al establecimiento, aportes financieros para proveer de servicios, recursos humanos, materiales y técnicos para entregar una mejor oportunidad de educación de los alumnos integrados. La finalidad de los PIE radica en crear y facilitar las condiciones para integrar a personas con NEE a la sociedad.

La normativa reconoce dos tipos de Necesidades Educativas Especiales: las permanentes y las transitorias.

Las necesidades permanentes se refieren a:

- Deficiencia Mental: corresponde a un rendimiento intelectual inferior a 70; obtenido a través de un test validado por OMS (WISC-R, WAIS) y el encargado del diagnóstico es un Psicólogo.
- Déficit Visual: corresponde a una alteración en la sensopercepción visual; cuyo remanente visual sea inferior a 0.33 y el encargado del diagnóstico es un Oftalmólogo.
- Déficit Auditivo: corresponde a una alteración en la sensopercepción auditiva; que implique una pérdida auditiva igual o superior a 40 decibeles; el encargado del diagnóstico es el Otorrino.
- Trastorno o Déficit Motor: corresponde a deficiencias motrices en el aparato efector o sistema nervioso, el encargado es un médico.
- Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación: corresponde a Personas con Trastorno Autista, Personas con Graves Trastornos y/o déficit psíquicos de la afectividad, del intelecto y/o del comportamiento, y Personas con Disfasias Severas.

Las NEE transitorias se refieren a:

- Trastornos de la Comunicación Oral: corresponde a un trastorno Primario, trastorno Secundario adquirido y del desarrollo, y trastorno del Habla: Dislalia Patológica y Espasmofemia.

El Proyecto de Integración Escolar presenta una serie de fases:

- a. Fase preparatoria: donde se realiza la difusión y sensibilización para la instalación del proyecto.
- b. Fase de capacitación y asesoría técnica en la elaboración del proyecto: donde se brinda apoyo para la formulación del proyecto.
- c. Fase de formulación y aprobación del Proyecto de Integración: en esta etapa se crea, se presenta al Departamento Provincial y se espera su aprobación.

- d. Fase de capacitación de los docentes de aula: en esta etapa se entrega apoyo especializado a los profesores de aula.
- e. Fase de puesta en marcha y ejecución del proyecto con apoyo especializado: en esta etapa se implementa el proyecto elaborado.
- f. Fase de seguimiento y evaluación anual de la experiencia: en esta etapa se realiza la evaluación de las acciones realizadas, desde donde surgen ajustes y re-orientaciones que fuesen necesarias.

Las bases jurídicas que sustentan los proyectos de Integración Escolar son:

- Ley 19.284/94
- Decreto Supremo N° 1/98.
- Decretos de Educación Parvularia N° 187/74; 158/80; Exento N° 100/81 y Decreto Supremo N° 200/82.
- Decreto de Educación N° 40/96.
- Decreto de Educación, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para Educación Media.
- Decreto de Educación N° 511/97
- Decreto 1.300

Los PIE presentan distintas opciones de integración:

Opción 1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el “Aula de Recursos” en forma complementaria.

Opción 2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el “Aula de Recursos”.

Opción 3. Asiste en la misma proporción de tiempo al “Aula de Recursos” y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.

Opción 4. Asiste a todas las actividades en el “Aula de Recursos” y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general.

La implementación de un PIE exige la flexibilidad y adecuación curricular; la evaluación diferenciada y el apoyo pedagógico especializado.

En la fase de puesta en marcha y ejecución del proyecto con apoyo especializado; es posible distinguir los Proyectos de Integración Escolar, de acuerdo al tipo de organización y la entidad que los ejecute.

Según el tipo de organización, es posible diferenciar a los PIE que son elaborados por un establecimiento educacional, por ende, la administración de éste se encuentra en el mismo establecimiento; por otro lado, existe la posibilidad de elaborar e implementar un PIE por varios establecimientos, es decir, corresponde a la formulación de un proyecto a partir de un conjunto de colegios que compartan la misma dependencia administrativa (sostenedor) y se encuentren en la misma jurisdicción (Departamento Provincial de Educación) formulan un PIE comunal. Al ejecutar un PIE individual, se requiere que el establecimiento cuente con los profesionales y los recursos para la atención de los alumnos con NEE; la ventaja de este tipo de implementación, es que el PIE responde a las características y necesidades propias del establecimiento, lo que facilita su formulación, implementación, evaluación y readecuaciones; y una debilidad se constituye en la necesidad de establecer redes de apoyo externa para la atención de sus alumnos. En los PIE comunal, se requiere una organización central que administre los recursos profesionales y materiales, esta organización recibe el nombre de centro de recursos comunales; en esta implementación la formulación se encuentra establecida de acuerdo a características generales de los establecimientos, por lo tanto, la implementación y

evaluación de éstos, se encuentra regido por la realidad de cada colegio y/ liceo; una fortaleza de este tipo de implementación, radica en la posibilidad de derivación dentro de instituciones pertenecientes a la misma entidad administrativa, que generalmente es una Corporación Municipal o un DAEM, en tanto que, una debilidad radica en la lentitud para desarrollar modificaciones y re-estructuraciones en dichos proyectos.

Según la entidad que ejecute, es posible reconocer PIE que son implementados por la (s) misma (s) entidad (es) educativa (s) y PIE ejecutados por organizaciones externas, las cuales suscriben un convenio con los establecimientos y realizan la administración e implementación de los PIE.

Cada PIE que resulta aprobado por la Seceduc respectiva, da origen a una resolución de aprobación y al establecimiento de un Convenio entre el sostenedor respectivo con el Ministerio de Educación, en donde se establecen las obligaciones y responsabilidades de cada uno y el compromiso de llevarlas a cabo.

En la implementación de un PIE, se distinguen dos ejes o áreas de intervención: a) área pedagógica y b) área de recursos.

En el área pedagógica, la intervención se desarrolla a través de modelos de adecuaciones curriculares, evaluación diferenciada y apoyo en el aula de recursos. En el área de recursos, la intervención se desarrolla a través de la movilización de recursos humanos y recursos pedagógicos.

Las adecuaciones curriculares: corresponde a un proceso donde los profesionales realizan modificaciones en el currículum de cada alumno; con la finalidad de lograr una mayor participación de éstos y facilitar la obtención de los aprendizajes. Se entiende como modificaciones en el currículo a las adaptaciones que se realizan tanto en los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades, materiales y el espacio físico.

Las modificaciones en los objetivos y los contenidos, son llevadas a cabo en función de las necesidades de los alumnos. Es posible implementarla: introduciendo, modificando, priorizando o eliminando algunos de ellos; modificando su distribución en el tiempo o desglosándolos en objetivos o contenidos menores.

Las modificaciones en la metodología y las actividades: son implementadas a partir de los factores y estrategias de enseñanza que favorecen o dificultan los aprendizajes de los alumnos. Para llevarla a cabo, es posible: utilizar diferentes técnicas y estrategias que estimulen la experiencia, la reflexión, ayuda y cooperación entre los alumnos, centrar y mantener la atención, favorecer la motivación y el aprendizaje significativo; de acuerdo a los estilos y tipos de aprendizaje de cada alumno; modificando el agrupamiento de los alumnos, ya sea en cantidad y número de integrantes; utilizando actividades individuales complementarias, incorporando modificando o eliminando actividades a los alumnos.

Las modificaciones en los materiales y el espacio físico, se establecen a partir de las características y estilos de aprendizaje de los alumnos, las características del material y el espacio y los objetivos que se persiguen; es posible ejecutarlas a través de: el cambio en la forma del material como el tamaño, color, dibujos, esquemas y espacio entre estos elementos; el cambio en el contenido del material, ya sea simplificando el vocabulario, reduciendo el tamaño y la complejidad de los trozos y oraciones; utilizando apoyo en el espacio físico tales como: mapas, esquemas, mapas conceptuales, entre otros; e implementando las modificaciones arquitectónicas y estructurales necesarias, tales como: acceso, iluminación, mobiliario, espacio, entre otras que requieran los alumnos.

Por último, es necesario realizar una evaluación a cerca de las adecuaciones curriculares para cotejar su eficiencia y la posibilidad de generar modificaciones en ellas.

Evaluación diferenciada: corresponde a un proceso de evaluación, en el cual se considera, respeta y asume al alumno con necesidades especiales, desde sus

características individuales y su contexto educativo; variando, adaptando y/o reformulando los instrumentos o modalidades de evaluación aplicadas al grupo curso, con el fin de favorecer una eficaz evaluación del alumno, a partir de su particularidad.

La evaluación diferenciada pretende facilitar el normal desarrollo de niños y niñas que presentan un problema general o específico de aprendizaje.

En la práctica pedagógica, la evaluación diferenciada es una respuesta a la necesidad de resolver las dificultades específicas que plantean los aprendizajes esperados para algunos alumnos. Es importante que el sistema cuente con respuesta para los niños que posean dificultades y no sólo con la capacidad de evaluarlos. Esto significa que además de evaluar a los niños diferencialmente, hay que continuar con los mecanismos de corrección de la situación, mecanismos de apoyo y compensación que les ayuden a superarse.

En el contexto de la reforma Educacional, aparece el decreto N° 511/ 97 que señala con respecto a la evaluación diferenciada: “que los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje debe aplicársele procedimientos de evaluación diferenciada” Esto nos indica un reconocimiento legal a la evaluación diferenciada en Chile, pero no indica cómo aplicar esta evaluación.

A grandes rasgos, en las evaluaciones diferenciadas se pueden identificar los siguientes elementos:

a. Adaptación en el tiempo de aplicación: hace referencia a los tiempos utilizados para evaluar a cada alumno; los cuales deben estar relacionados con su ritmo de trabajo, con los tiempos de preparación de sus respuestas y con los tiempos para entregar la respuesta.

b. Adaptación en los tipos de ejecución: la finalidad es identificar y encaminar los canales de comunicación con mejor desarrollo en cada alumno (oral, escrito u otro), y utilizarlo en la evaluación.

c. Adaptación en los niveles de ejecución: se pretende utilizar el nivel de ejecución que el desarrollo del alumno le permita; ya sea a nivel concreto, gráfico-figurativo o gráfico.

d. Adaptación en los niveles de dificultad: se intenta modificar los niveles de exigencia de la evaluación, ya sea modificando la cantidad de preguntas por ítem, modificando el nivel de complejidad de las instrucciones, diferenciando la escala de transformación de puntajes a notas, modificando el porcentaje de exigencia, modificar la ponderación de distintos ítems, entre otras.

e. Adaptación del tamaño de la evaluación: se procura segmentar las evaluaciones en unidades más pequeñas; donde se evalúe tan solo una unidad por evaluación.

f. Adaptaciones del tipo y cantidad de evaluaciones: se pretende aplicar distintas evaluaciones para evaluar el mismo contenido; agregando y/o modificando las evaluaciones del grupo curso por otra (s) equivalentes para lograr un mayor nivel de logro.

Apoyo en el aula de recursos: El artículo 13 del decreto 1/98, que reglamenta la ley 19.284, indica que el aula de recursos “consiste en una sala con espacio suficiente y funcional que contiene la implementación, accesorios y otros recursos para que el establecimiento satisfaga los requerimientos de los distintos alumnos integrados con NEE”. Como espacio físico, debe cumplir con los requerimientos de las normas para las plantas físicas de los locales educacionales indicados en el decreto 548 de 1998 que en su artículo 7 se refiere: al tipo de material, al estado de éste en relación con la seguridad,

las condiciones de higiene, luminosidad y ventilación, y la instalación de redes y servicios en buen estado. Por otra parte, la Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones (OGUC), en su artículo 4.5.6 indica que se requiere una superficie de 2 mts² por alumno y un volumen de aire de 3 mts³ por alumno.

En cuanto a los recursos pedagógicos, el aula debe contener todos los materiales adquiridos con recursos del PIE, los cuales deben estar a disposición de la comunidad educativa. Los profesionales deben en su preferencia realizar su intervención en este espacio, en tanto el educador diferencial atenderá a los alumnos en pequeños grupos en este espacio y en el aula común al grupo curso.

En el área de recursos, la intervención se desarrolla a través de la incorporación de profesionales docentes y no docentes, la incorporación recursos materiales y la incorporación de capacitaciones para docentes del PIE y de aula y personal no docente.

Recursos humanos: cada establecimiento educacional o en su defecto el centro de recurso comunal establece durante la confección del PIE, a partir de las necesidades detectadas en el diagnóstico, las necesidades de profesionales requeridos para alcanzar los objetivos que se han planteado, el compromiso de contratación de éstos y una breve descripción de su rol en el PIE. Sin embargo, la normativa indica que a lo menos, deben estar contratados un Profesor especialista y un Fonoaudiólogo, en el caso de PIE que atienda a alumnos con Trastornos Específicos de Lenguaje; y un Profesor especialista y un Psicólogo para PIE que atiendan a alumnos con Discapacidad Intelectual.

Los recursos humanos contratados en un PIE se clasifican en: Profesionales docentes y Profesionales no docentes.

Los profesionales docentes corresponden a Profesores especialistas o Diferenciales, que cumplen la labor de apoyar pedagógicamente al alumno, trabajar de

manera colaborativa con los docentes de aula, estableciendo las modificaciones pedagógicas necesarias para la integración del alumno.

Los profesionales no docentes corresponden a profesionales que se constituyen como agentes necesarios para la integración de los alumnos a la comunidad escolar, tanto en el diagnóstico, tratamiento y evaluación de éstos, desde su propia disciplina y en función de un trabajo interdisciplinario. Los principales profesionales no docentes que participan en un PIE son: Fonoaudiólogos, Psicólogos, Terapeutas ocupacionales, Kinesiólogos, entre otros. Para incorporarse al trabajo de un PIE, estos profesionales deben estar registrados en una base de datos del Ministerio de Educación a través de sus secretarías regionales (Secreduc), por lo tanto, deben registrarse en ellas y se les otorga un número de registro, el cual es necesario para realizar su trabajo profesional en estas instancias.

Recursos materiales: corresponden a los elementos de enseñanza, material didáctico y las ayudas técnicas que correspondan. Dentro de las obligaciones y responsabilidades presentes en el convenio suscrito, se encuentra la obligación del sostenedor de utilizar parte de los recursos recibidos en materiales necesarios que faciliten la integración de los alumnos y su tratamiento.

Capacitaciones: corresponden a la formación de personal docente y no docente, a través actividades prácticas y teóricas, con la finalidad de sensibilizar a la comunidad educativa, facilitar la labor de integración de los alumnos y el logro de los objetivos propuestos. Estas capacitaciones pueden ser contratadas a instituciones externas y/o ser organizadas por la misma comunidad escolar.

Luego de realizar una presentación de las características generales de la Formulación, Implementación y Evaluación de los Proyectos de Integración Escolar en el país, se presentan a continuación las características de la formulación, implementación y evaluación del PIE del Centro Educacional CEIA de La Pintana.

4.5.2 Proyecto de Integración Escolar en el Liceo de adultos CEIA de la Pintana

El Proyecto de Integración Escolar (PIE) del Liceo de Adultos CEIA de La Pintana, utiliza como modelo de implementación el PIE comunal, por lo cual se organiza desde un centro de recursos, el cual coordina la gestión de recursos económicos y humanos, muchas veces teniendo que dividir el horario de algunos de los profesionales entre diversos establecimientos. En el caso puntual del Liceo de Adultos, dada la complejidad en el horario de atención y de los requerimientos del colegio, es que se procedió a contratar a un profesional de manera exclusiva para este establecimiento.

A continuación se identificarán los objetivos presentes en el PIE comunal y algunas estrategias generales. Posteriormente se realizará una breve descripción de la implementación de éste en el centro educativo.

Objetivos generales:

- A. Apoyar el acceso, participación y continuación en la educación regular de todos los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.
- B. Fomentar la igualdad de oportunidades y el respeto a los derechos de los niños y niñas en el contexto de la educación común.

Objetivos específicos:

- A. Implementar la contratación de los especialistas adecuados para cada uno de los déficit: Cognitivo, Auditivo, Graves Trastornos de la Comunicación y la Relación, Motor y Trastornos de la comunicación oral.
- B. Destinar un coordinador general para las acciones que se generen dentro del proyecto.

- C. Sensibilizar a la comunidad educativa en relación a la aceptación de la diversidad.
- D. Favorecer la diversificación de las propuestas de aprendizaje en el aula.
- E. Implementar sistemáticamente las adaptaciones curriculares que corresponda a las necesidades educativas especiales de cada niño y hacer el seguimiento de las mismas.
- F. Realizar estudios de caso en las unidades educativas.
- G. Establecer una alianza estratégica con las educadoras de grupo diferencial de cada establecimiento que redunde en un trabajo colaborativo, tanto en la pesquisa como en el seguimiento de los casos y en la sensibilización de la escuela respecto a los temas relevantes de integración e inclusión.
- H. Implementar salas de recursos adecuadas para reforzar habilidades y destrezas de los alumnos integrados.
- I. Fomentar la creación de redes de apoyo con el fin de mejorar la calidad de la atención de niños y jóvenes del proyecto.
- J. Psicoeducar al grupo familiar en las necesidades educativas especiales de sus hijos y en el fortalecimiento de vínculos.
- K. Evaluar de forma sistemática del avance del proyecto.

Estrategias generales del PIE comunal, de acuerdo a cada objetivo específico:

A. Implementar la contratación de los especialistas adecuados para cada uno de los déficit: Cognitivo, Auditivo, Graves Trastornos de la Comunicación y la Relación, Motor y Trastornos específicos del Lenguaje.

1. Pesquisa de N.E.E. de los niños de las escuelas municipales de la comuna.
2. Solicitud de horas profesionales para cubrir estas N.E.E.
3. Contratación de los profesionales pertinentes.

B. Destinar un coordinador para las acciones que se generen dentro del proyecto.

1. Definir el cronograma de acciones destinadas al cumplimiento de los objetivos.
2. Coordinación del Proyecto con los Equipos de Gestión de los establecimientos municipales de educación.
3. Evaluar y monitorear aspectos técnicos y desarrollo del proyecto con supervisores comunales.
4. Coordinar mensualmente el Proyecto con las autoridades municipales correspondientes.
5. Evaluación de gestión.

C. Sensibilizar a la comunidad educativa en relación a la aceptación de la diversidad.

1. Presentaciones sobre los alcances del Proyecto en las unidades educativas.
2. Estudios de caso con educadoras de grupos diferenciales y Profesores jefes de los establecimientos educativos.

3. Implementación de dinámicas integrativas entre los niños con N.E.E. y sus pares en el aula.
4. Evaluación de la aceptación de los niños integrados por parte de su curso y del Proyecto por parte de las escuelas.

D. Favorecer la diversificación de las propuestas de aprendizaje en el aula.

1. Jornadas de capacitación a los docentes y equipos de gestión en adecuaciones curriculares, evaluación diferenciada, innovación pedagógica y transversalidad.
2. Evaluación de las jornadas de capacitación.

E. Capacitar a los docentes que trabajan directamente con niños sujetos de integración.

F. Implementar sistemáticamente las adaptaciones curriculares que corresponda a las necesidades educativas especiales de cada niño y evaluar el seguimiento de las mismas.

1. Evaluación diagnóstica de cada alumno del Proyecto que contemple su competencia curricular.
2. Aplicar pauta de observación en el aula
3. Generar un trabajo cooperativo entre los profesores de aula y los profesores especialistas para crear adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas.
4. Evaluación sistemática del proceso.

G. Realización de estudios de caso en las unidades educativas y CISE.

1. Coordinar con las escuelas espacios de los consejos de profesores o de reflexión pedagógica para realizar los estudios de caso.
2. Involucrar a los profesores de aula en la preparación y presentación de los estudios de caso.
3. Involucrar a las educadoras diferenciales en la preparación y presentación de estudios de caso.
4. Realizar estudios de caso entre el equipo de integración y el CISE.

H. Establecimiento de una alianza estratégica con las educadoras de grupo diferencial de cada establecimiento que redunde en un trabajo colaborativo.

1. Realización de estudios de caso.
2. Coordinación de evaluaciones de niños y pesquisa de NEE en general.

I. Implementar salas de recursos adecuadas para reforzar habilidades y destrezas de los alumnos integrados en caso de determinarse que éstos necesiten ese recurso.

1. Favorecer la adquisición y uso de materiales didácticos.

J. Fomentar la creación de redes de apoyo con el fin de mejorar la calidad de la atención de niños y jóvenes del proyecto.

1. Establecer vínculos con otros proyectos de integración con el fin de intercambiar experiencias, metodologías y estrategias relevantes para la integración.

K. Psicoeducar al grupo familiar en las necesidades educativas especiales de sus hijos y en el fortalecimiento de vínculos.

1. Realizar sesiones individuales y/o grupales con padres de niños integrados con el fin de trabajar mitos, vínculos, información y estrategias para facilitar el desarrollo de sus hijos.
2. Potenciar habilidades de comprensión por parte de los padres y apoderados de las dinámicas conductuales, emocionales y cognitivas de sus niños.
3. Potenciar conductas socio-adaptativas y habilidades sociales de los alumnos integrados.

L. Evaluación sistemática del proyecto.

1. Evaluación del proceso mediante pautas de observación cualitativa.
2. Evaluación semestral del grado de cumplimiento de las acciones trazadas.

Al formar parte de un PIE comunal, hereda un marco referencial común a todos los establecimientos, sin embargo, este legado ha sido re-estructurado de acuerdo a la realidad del establecimiento. En la implementación del programa de intervención denominado Proyecto de Integración Escolar en el Liceo de Adultos CEIA de La Pintana, es posible distinguir dos ejes o áreas de intervención: a) área pedagógica y b) área de recursos.

En el área pedagógica, se observan las siguientes intervenciones:

- a. Adecuaciones curriculares:** en este aspecto se han realizado ajustes en el currículum de los alumnos, tanto en el área de los objetivos, los contenidos, metodología, actividades y materiales. No se requirieron adecuaciones en el espacio físico, pues las NEE de los alumnos no las demandaban.

- i. Adecuaciones en los objetivos y los contenidos: se realizaron modificaciones y sustituciones de objetivos y contenidos, se modificaron los tiempos de desarrollo de los temas previstos; de acuerdo a la realidad de cada alumno, desde las habilidades de entrada de cada uno de los alumnos.
- ii. Modificaciones en la metodología y las actividades: de acuerdo a la realidad del sistema educativo, la heterogeneidad de los alumnos, las diferentes habilidades de entrada de cada alumno; se brindó un fuerte acento en la validación de los aprendizajes previos, la incorporación de sus actividades cotidianas como medio para la incorporación de los objetivos de aprendizaje, un reconocimiento de las características físicas, valóricas y psicológicas de sus rangos etáneos, dando como resultado una metodología participativa, que junto con el trabajo de los docentes de aula y los alumnos permitieron desarrollar el trabajo realizado.
- iii. Modificaciones en los materiales y el espacio físico: Los materiales utilizados, requirieron una importante adaptación, ya que los existentes en el mercado responden a la realidad e intereses de alumnos con otros rangos etáneos, por lo tanto, fue necesaria la confección de dominó de asociación, ludos, loterías, guías y hojas de trabajo, cuentos y problemas matemáticos con vocabulario correspondiente al mercado laboral, utensilios e ingredientes de cocina, y elementos relacionados con su vida cotidiana., y se modificaron software computacionales utilizando el mismo vocabulario. En cuanto a las adaptaciones de espacio, éstas no fueron necesarias ya que las N.E.E. de los alumnos no demandaban de éstas.

b. Evaluación diferenciada: los alumnos requirieron la aplicación de evaluación diferenciada, debido a que las sus N.E.E. y sus habilidades

desarrolladas, no le permitían desarrollar las mismas evaluaciones que sus compañeros. La manera de implementar la evaluación diferenciada se materializó en:

- i. La aplicación de evaluaciones de manera individual.
- ii. La modificación de los tiempos de ejecución de las evaluaciones.
- iii. Se modificaron los tipos de ejecución priorizando por el sistema verbal y gráfico
- iv. Se modificaron los niveles de ejecución permitiendo que cada alumno respondiese la evaluación de acuerdo al nivel que le fuese más atingente.
- v. Se ordenaron los contenidos de acuerdo a un nivel de complejidad creciente de manera que siempre pudiesen responder a alguna de las preguntas, se disminuyeron la cantidad de preguntas y alternativas y se utilizaron variados tipos de preguntas.
- vi. Se implementaron modificaciones en la estructura visual de las evaluaciones como en el tipo de letra, el tamaño de éstas.
- vii. Se utilizó un vocabulario más simple tanto en las instrucciones, preguntas y en las alternativas de respuestas.

c. **Apoyo en el aula de recurso:** los alumnos recibieron apoyo en el aula de recursos, de manera constante y de acuerdo a lo planificado. Este apoyo se implementó con un horario de trabajo semanal, que consistía en la división del grupo, en conjuntos menores de alumnos; de acuerdo a sus características, que recibieron el apoyo de seis horas pedagógicas semanales, divididas en dos días; durante todo el periodo de implementación del programa. En este apoyo, se llevaron a cabo las labores de apoyo pedagógico, emocional y de orientación de los alumnos.

En el área de recursos, se observan las siguientes intervenciones:

- a. **En el área de recursos humanos:** de acuerdo a la información obtenida en el diagnóstico del establecimiento, a la estructura técnico-administrativa y pedagógica existente en el establecimiento, se incorporó a un Psicólogo en práctica y su Psicólogo supervisor, y se contrató a un Educador Diferencial, que llevó a cabo la implementación del programa. De acuerdo al PIE comunal, es posible indicar una breve descripción del rol de los participantes de este proyecto:
 - i. Sostenedor/a: destinar los recursos financieros necesarios por concepto de Integración, en pos del funcionamiento adecuado del PIE; gestionar y Supervisar el correcto funcionamiento del proyecto por parte de los funcionarios municipales; y promover e incentivar a directivos y docentes a participar en la ejecución del Proyecto.
 - ii. Director/a: difundir el programa en la comunidad escolar: profesores del establecimiento y apoderados; y participar en cada una de las etapas descritas de acuerdo a sus funciones.
 - iii. Jefe UTP: velar por el desarrollo de los requerimientos curriculares para los alumnos integrados y por la inserción efectiva del proyecto en el PEI; y sensibilizar a docentes respecto de la relevancia de la Integración escolar.
 - iv. Profesor/a aula: realizar en conjunto con los docentes especialistas y los profesionales no docentes de integración las evaluaciones diferenciadas, adaptaciones curriculares e inserción del respeto a la diversidad en su curso.

- v. Profesor/a diferencial o especialista: diagnosticar a alumnos con discapacidad; realizar tratamiento de niños con necesidades educativas especiales en Aula Regular y Aula de Recursos; realizar acompañamiento al profesor jefe en el desarrollo de adecuaciones curriculares; diseñar propuestas de evaluaciones diferenciales; realizar consejería a apoderados; realizar estudios de caso con docentes; desarrollar la coordinación con profesionales no docentes del equipo de integración; y confección de informes.
- vi. Psicólogo/a: diagnosticar alumnos con discapacidad; desarrollar tratamiento de niños con necesidades educativas especiales; acompañar al profesor jefe en el desarrollo de adecuaciones curriculares; realizar consejería a apoderados; realizar estudios de caso con docentes; participar en la coordinación con profesionales docentes especialistas del equipo de integración; y confección de informes.
- b. **Recursos materiales**: debido a que el establecimiento se encontró en un periodo de ampliación en su infraestructura, que por el momento no se encuentra el espacio físico para almacenar de manera segura el material y la falta de oferta de material atingente a la realidad de los alumnos y sus N.E.E., es que se optó por postergar la adquisición de materiales educativos hasta el periodo 2009 y centrarse en la confección de material didáctico y la utilización de elementos multimedia presentes en el establecimiento tales como: sala de informática, sala de enlaces, computadores, data-show. Televisor, dvd, y reproductores de sonido.

- c. **Capacitaciones:** se desarrollaron espacios para la capacitación y compartir experiencias exitosas en los consejos técnicos-pedagógicos y durante el mes de enero de 2009 se desarrolló una jornada de capacitación en la participación de los miembros del PIE y su participación en el marco de la Ley 20.248 que regula la Subvención Educativa Preferencial.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Enfoque metodológico

La presente investigación se enmarca dentro de la metodología cualitativa. Esta elección se fundamenta en que en primer término, se reconoce la inseparabilidad del sujeto y el objeto de estudio, ya que pretendemos interpretar ‘una realidad’ dada en su contexto y observarla y analizarla desde diferentes puntos de vista.

En segundo término, se considera que la observación del objeto de estudio entregará “una realidad ‘real’ pero solo imperfectamente... aprehensible” (Valles, 2003, pp. 51); ya que se entiende que las relaciones sociales no presentan una manera única de entenderlas, ya que se encuentran enmarcadas dentro de “realidades múltiples” (Valles, 2003, pp. 53), por lo tanto de maneras múltiples de entender.

En tercer término, se entiende que la realidad a observar, se encuentra influida de una manera circular, en tanto, se produzca alguna intervención en ella, ésta intervendrá otros elementos de la situación observada.

En cuarto término, no se pretende establecer, descubrir ni construir verdades únicas, sino que identificarlas y construir relatos a cerca de los fenómenos observados. (Valles, 2003, pp. 56).

En quinto término, se concibe que la realidad observada no es posible de explicar de manera cuantificada, ya que “no pueden resolverse [ni explicarse].... aumentando los tamaños muestrales” (Valles, 2003, pp. 53).

En sexto lugar, se coincide con Valles, porque la investigación cuenta con “el diseño abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación” (Valles, 2003, pp. 56).

Además, la investigación cualitativa cumple un papel fundamental, ya que ésta estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, “intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García, E., 1999, pp. 32).

A partir de este tipo de metodología, y su forma de aprehender la realidad; esta investigación pretende construir un relato a cerca de los aportes y las ayudas para mejorar la calidad de vida de alumnos integrados con discapacidad intelectual en un Centro de Educación de Adultos. Este tipo de investigación permitirá reconstruir la realidad a partir de la observación que realizan los actores del proceso.

Por último, Hernández, Fernández, Baptista consideran la investigación cualitativa como aquella que permite “descubrir” una realidad, reconstruyéndola “tal como la observan los actores” (2003, pp. 5).

5.2 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación corresponde a un estudio del tipo Exploratorio / Descriptivo.

Exploratoria, ya que como indica Hernández permitiría lograr la inmersión social, con el valor de familiarizarnos con el fenómeno de los Proyectos de Integración Escolar en Adultos. Por otro lado, el hecho de ser descriptiva permite la “ubicación de las variables”, con el valor de lograr una medición “más bien independiente” de estas variables. (Hernández, 1998; pp. 61).

Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo “es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 1998, pp. 58). Esta investigación cumple con estas características, pues como se indicó con anterioridad, los Proyectos de Integración Escolar en Educación de Adultos, constituyen un tema que se encuentra poco desarrollado a nivel investigativo.

Al corresponder a un tema con un escaso estudio, se hace necesario identificar las variables que intervienen; ya que como se ha descrito en los antecedentes, se han realizado algunos esfuerzos para brindar mejores apoyos a los estudiantes de la educación de adultos; sin embargo estos esfuerzos no han brindado los resultados esperados.

Al respecto Dhanke (1986, pp. 412) indica que “por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el ´tono` de

investigaciones posteriores más rigurosas” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 1998, pp. 59).

En cuanto a las características de un estudio descriptivo; Hernández nos indica que tienen la finalidad de “describir situaciones y eventos... es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 1998, pp. 60.). Posteriormente agrega “elige una serie de conceptos a medir que también se denominan variables y que se refieren a conceptos que pueden adquirir diversos valores y medirse. Los mide y los resultados le sirven para describir el fenómeno de interés” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 1998, pp. 59). Por todo lo anterior, es que un estudio descriptivo permitiría a esta investigación presentar las variables presentes en un tema poco desarrollado en la actualidad en Chile. Además, dados los objetivos de esta investigación, una investigación descriptiva, permite conseguir nuestro objetivo que es conocer el impacto del Proyecto de Integración Escolar y no establecer relaciones entre el impacto de PIE con los otros aportes

Diseño de Investigación para la presente investigación será No Experimental Transeccional Descriptivo. Hernández indica que una investigación no experimental transeccional descriptiva no manipula las variables, además señala que tiene como objetivo “indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables... proporcionar su descripción... por lo tanto, son puramente descriptivos” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 1998, pp. 187). Las características de este diseño de investigación, permiten desarrollar la investigación, ya que lo que se pretende es como se dijo anteriormente, indagar e identificar el impacto del PIE y observar si se constituye como facilitador para alcanzar una mejor calidad de vida. Además, permite una investigación en “determinado momento” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 1998, pp. 188.).

En este tipo de “diseños queda claro que ni siquiera cabe la noción de manipulación puesto que cada variable se trata individualmente, no se vinculan variables” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 1998, pp. 188).

5.3 Delimitación del campo a estudiar

5.3.1 Universo

El presente estudio, toma como universo a adultos con distintos grados de Discapacidad Intelectual, pertenecientes al Proyecto de Integración Escolar del Centro de Educación Integral de Adultos de la Comuna de La Pintana; que durante el año 2008, cursan desde Primer nivel (Primero a cuarto año básico) lo que en educación regular corresponde a NB1 y NB2; hasta Segundo Ciclo (tercero y cuarto año medio).

5.3.2 Muestra y tipo de muestreo

Hernández indica que en “pocas veces se puede medir a toda la población” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 1998, pp. 207), sin embargo, de acuerdo a lo observado y la baja cantidad de Alumnos Integrados en la comuna (la totalidad de alumnos adultos integrados en la comuna y la provincia corresponden al grupo estudiado), es que se seleccionará de manera aleatoria a cuatro alumnos del Proyecto de Integración Escolar (correspondiente al 50% del universo) para la aplicación de la entrevista personal y grupal; en tanto se analizará el resultado de la aplicación de la evaluación informal a seis alumnos.

Los fundamentos que justifican esta selección son:

- La selección corresponde a “contextos relevantes al problema” (Valles, 2003, pp. 91), ya que responde a la heterogeneidad del grupo, porque integra a todos los grupos etéreos y géneros de los participantes en el PIE.
- La selección responde a “consideraciones pragmáticas” (Valles, 2003, pp. 91), porque considera la ‘accesibilidad’ y los recursos disponibles para el estudio.
- La selección responde al criterio de la “representación” (Valles, 2003, pp. 91), pues como se indicó anteriormente, se encuentran

representados todos los géneros y los grupos étnicos de los alumnos participantes del PIE.

- Dadas las características de la muestra, se pretende alcanzar la “transferibilidad” (Valles, 2003, pp. 104), a través de ésta, es decir, que los datos obtenidos desde la muestra, sea posible transferirlos al universo.
- Para el análisis de las evaluaciones informales, se analizará la totalidad de alumnos que cuentan con la aplicación de este instrumento en dos oportunidades.

5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para llevar a cabo esta investigación, se ha decidido utilizar: la entrevista de investigación, la entrevista en grupo.

- **La entrevista de investigación**, pues permite la “obtención de información relevante para el objetivo de estudio” (Valles, 2003, pp. 181), extraer gran riqueza informativa, obtener información que no es posible sin la mediación del entrevistador, además de la intimidad y comodidad que brinda la relación uno a uno. La entrevista corresponde a una técnica en donde un entrevistador solicita información a otra persona, a través de preguntas ya sean abiertas o cerradas; con la finalidad de obtener información relevante para la investigación. La entrevista puede ser clasificada de acuerdo al tipo de entrevista, al grado de estructuración, y a su estandarización.
- **Entrevista en grupo**, pues permite obtener la información del grupo, aportando “los efectos de la sinergia y la bola de nieve propias de la situación grupal” (Valles, 2003, pp. 197), la cual aportará y disminuirá de manera importante una de las limitaciones de la entrevista individual; sin embargo, este instrumento modificará la forma de llegar a la información para reconocer las variables y no alterará las

variables. La entrevista grupal “adquiere muchas formas diferentes y puede no seguir todos los procedimientos que Merton identificó” (Stewart & Shamdasani, 1990 pp. 10; en Valles, 2003, pp. 280), lo cual permite una mayor libertad para el desarrollo de ésta, lo que Ortí (1979 pp. 257-258; en Valles, 2003, pp. 285) califica como “una práctica *sui generis*”. Otra característica en que coinciden distintos autores, radica en que esta técnica se ha desplazado de manera importante hacia las investigaciones de mercado, pues “se producen en un contexto social” (Valles, 2003, pp. 285), al igual que las decisiones, por tanto, aporta “información más precisa sobre las preferencias” (Valles, 2003, pp. 285), y es esta información más precisa, una de las fortalezas de esta técnica. Otra de las características de esta técnica y también razón por la cual fue seleccionada, consiste en que a pesar de su “doble contribución” (es posible extraer información tanto cuantitativa como cualitativa), se encuentra, según Morgan “orientadas a la obtención de Información cualitativa” (1988 pp. 12, en Valles, 2003, pp. 285).

De acuerdo al tipo de entrevista, se utilizará:

- Entrevista 1 (Individual) corresponde a la categoría: **basada en un guión**, ya que se caracteriza por presentar un “la preparación de un guión de temas a tratar” (Valles, 2003, pp. 180); ésta característica, permite que el entrevistador posea la libertad para “ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista” (Valles, 2003, pp. 180). Esta entrevista fue validada por un grupo de expertos, previamente a la aplicación a los entrevistados.
- Entrevista 2 (Evaluación Informal) corresponde a la categoría: **Estandarizada cerrada**, ya que se caracteriza por presentar un

“listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta cerrada” (Valles, 2003, pp. 180); ésta característica, permite presentar a todos los entrevistados el mismo estímulo y al reducir el margen de respuestas genera una recolección de información con mayor facilidad. Este tipo de entrevista, tiene la particularidad de ser considerada como una técnica tanto cualitativa como cuantitativa; lo que genera un mayor valor a este tipo de entrevista. Esta entrevista fue validada por un grupo de expertos, previamente a la aplicación a los entrevistados.

Según el grado de estructuración de las entrevistas:

- La entrevista 1 (Individual) será del tipo semi-estructurado, ya que considera el estímulo del entrevistador como “estructurado”, en tanto, la respuesta del entrevistado como “libre” (Valles, 2003, pp. 186).
- La entrevista 2 (Evaluación Informal) será del tipo estructurado, ya que considera el estímulo del entrevistador y la respuesta del entrevistado como “estructurados” (Valles, 2003, pp. 186).

Según el grado de estandarización:

- La entrevista 1 (Individual) se considera como **estandarizada no programada**, ya que: se encuentra formulada en términos familiares al entrevistado, no hay secuencia idéntica para todos los entrevistados y es factible conseguir la equivalencia de significados para todos los entrevistados.
- La entrevista 2 (Evaluación Informal) se considera como **estandarizada programada**, ya que: se encuentra formulada con el mismo estímulo para todos los entrevistados, las preguntas presentan el mismo significado para todos los entrevistados y sigue el mismo

orden para todos. Denzin indica acerca de este tipo de entrevista: “la redacción y el orden de las preguntas es exactamente el mismo para cada encuestado... de manera que cuando aparecen variaciones entre encuestados pueda atribuirse a diferencias reales de respuesta, y no al instrumento” (Denzin 1970: 123, en Valles, 2003, pp. 186).

5.5 Plan de análisis de la información.

La presente investigación se orienta por un Tipo de análisis de datos del tipo Cualitativo de descripción de fenómenos.

Se ha seleccionado este tipo ya que permite a través de la descripción de las variables observadas y la interpretación de los datos obtenidos, permitirá conocer la eficiencia del Proyecto de Integración Escolar como instrumento en el apoyo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en un centro de Educación de Adultos de la comuna de La Pintana.

Para alcanzar los objetivos que se han propuesto en esta investigación; se han aplicado tres instrumentos de evaluación (Entrevista 1 individual, Entrevista 2 individual [Prueba Informal] y entrevista grupal); a partir de los datos obtenidos, de la siguiente forma:

En primer lugar se presentará los resultados obtenidos en la primera aplicación de la entrevista 2; la cual se llevó a cabo en los meses de noviembre y diciembre de 2007, la cual nos entregará la situación inicial de los alumnos.

En segundo lugar se presentarán los resultados logrados en la segunda aplicación del mismo instrumento, la que se llevó a efecto durante los meses de noviembre y diciembre del año 2008; la cual nos entregará la situación final de los alumnos, luego de implementado el programa de apoyo.

En tercer lugar se presentará una comparación por área, de los resultados indicados anteriormente.

En cuarto lugar, se presentarán los resultados obtenidos en la entrevista 1 y la entrevista grupal; éstos serán presentados a través de un Plan de Análisis de Categorías. Este plan implica la lectura, análisis de cada uno de los discursos de los alumnos, para realizar una categorización de sus respuestas.

Para lograr la división de la información obtenida, se utilizarán unidades (fragmentos de texto de amplitud variable), los cuales responden a información referida a cada uno de los temas o categorías; las cuales se presentarán frente a cada una de las categorías, con la finalidad de facilitar el análisis de los discursos de los alumnos. Cada unidad corresponderá a citas textuales que hacen referencia a cada una de las categorías o subcategorías establecidas. Para alcanzar con mayor éxito esta asociación, se asignará a cada elemento o factor de las categorías o subcategorías un código; éste acompañará cada una de las citas, en las transcripciones de las entrevistas. Al respecto, Rodríguez nos indica que un código corresponde a: “marcas que añadimos a las unidades de datos” (Rodríguez, 1999, pp. 208)

Para esta investigación, se utilizarán las cinco dimensiones propuestas por la AAMR en el año 2002 (Tabla N° 1). Estas dimensiones han sido definidas y delimitadas con anterioridad en el presente trabajo, por lo tanto, a continuación se presentará solo una

tabla resumen y los códigos utilizados para referirse a cada una de las categorías y subcategorías con las cuales se llevará a cabo el análisis de las entrevistas.

Posterior a la presentación de las unidades de análisis de los discursos de los alumnos, asociadas a cada una de las categorías; se presentará en el Análisis y conclusiones de esta investigación, un análisis de cada uno de los elementos obtenidos en los instrumentos aplicados.

TABLA N° 1

Categoría	Subcategoría	Código
Habilidades Intelectuales	Aprender de la experiencia	A1
	Razonamiento	A2
	Planificación	A3
	Solucionar problemas	A4
	Pensar de manera abstracta	A5
	Comprender ideas complejas	A6
	Aprender con rapidez	A7
Conducta Adaptativa	Habilidades conceptuales.	B1
	Habilidades sociales.	B2
	Habilidades prácticas.	B3
Participación, Interacciones y Roles Sociales	Oportunidades para participar en la vida de la comunidad.	C1
	Restricciones para participar en la vida de la comunidad.	C2

Salud	Bienestar físico.	D1
	Bienestar mental.	D2
	Bienestar social.	D3
Contexto	Microsistema.	E1
	Mesosistema.	E2
	Macrosistema.	E3

5.6 Metodología de trabajo

Para llevar a cabo esta investigación, fue necesario implementar una serie de actividades; las cuales nos parece relevante indicar en esta sección.

- En primer lugar, a raíz de diversas actividades previas, se estableció el contacto con el CEIA de La Pintana, donde se desarrollaría un PIE en adultos. Esta experiencia, correspondería a una experiencia innovadora, ya que sería la primera de este tipo que se desarrollaría en el Departamento Provincial Cordillera.

- Posteriormente se desarrolló una investigación bibliográfica a cerca de la realidad de la Educación en Chile, luego se orientó la búsqueda hacia la Educación de Adultos y los Proyectos de Integración Escolar. Desde esta recopilación y la consiguiente selección de información; surge un marco teórico, que nos sitúa en la realidad de la Educación de Adultos de la comuna de La Pintana.

- En tercer término se construye una investigación que evalúe la eficiencia de un PIE en Educación de Adultos; gracias a los contactos previos, se aplica la investigación en el CEIA de La Pintana. Gracias al apoyo de los directivos del establecimiento, el cuerpo docente y administrativo y especialmente a los alumnos, fue posible implementar esta investigación.

- En cuarto lugar se desarrolló un proceso de acompañamiento y asesoría en la implementación y desarrollo de la iniciativa del CEIA de La Pintana.

- En quinto lugar, se asesoró al establecimiento en la construcción de los instrumentos para evaluar la situación inicial de los alumnos y la situación luego de transcurrido un año de implementación. Estos instrumentos fueron sometidos a la evaluación de expertos, la cual permitió validar los instrumentos.

- En sexto lugar, se aplicaron los instrumentos confeccionados y validados, en diferentes momentos del PIE. Se recogieron las informaciones y se desarrolló el análisis a partir de estos resultados.
- Por último, se establecieron conclusiones a partir del análisis de los resultados obtenidos.

5.7 Características generales de los alumnos beneficiarios del PIE del Centro educativo CEIA de La Pintana

A continuación se presentan las características generales de los alumnos que participaron en el programa; para mantener la confidencialidad y resguardar el aspecto ético, es que se han alterado los nombres y las edades de cada uno de ellos. Sin embargo, se ha conservado el género de cada sujeto y el rango etáreo de éstos.

Nancy, 17 años, vive con una persona que no es familiar directa (amiga de la madre); debido a que su madre fallece en el año 2002. No desea hablar a cerca del padre. Es una alumna que proviene de Escuela Especial “Hermanas Agazzi” de la Granja. Durante el año 2008 cursa Segundo nivel B; el equivalente en educación regular a quinto y sexto básico (NB3 Y NB4). De acuerdo a psicometría aplicada en diciembre de 2007, Nancy presenta un rendimiento intelectual asociado al área verbal correspondiente a la categoría intelectual Retardo Mental Leve (60). El rendimiento intelectual asociado al área perceptivo motriz, se ubica en la categoría intelectual Limítrofe (74). La categoría diagnóstica corresponde a Retardo Mental Leve (64).

Samuel, 18 años, es un joven que asiste por segundo año al CEIA de La Pintana. Indica que estudió en escuela especial “Creación” de Puente Alto, pero como no aprendía, lo cambiaron a este establecimiento. Durante el año 2008 cursa Segundo nivel B; el equivalente en educación regular a quinto y sexto básico (NB3 Y NB4). De acuerdo a psicometría aplicada en diciembre de 2007, Samuel presenta un rendimiento intelectual asociado al área verbal correspondiente a la categoría intelectual Retardo Mental Leve (62). El rendimiento intelectual asociado al área perceptivo motriz, se ubica en la categoría intelectual Limítrofe (77). La categoría diagnóstica corresponde a Retardo Mental Leve (66).

Berta, 55 años, es una persona mayor que asiste al CEIA de La Pintana, de acuerdo a lo aportado por las profesoras, presentaría dificultades en el aprendizaje.

Durante el año 2008 cursa Segundo nivel B; el equivalente en educación regular a quinto y sexto básico (NB3 Y NB4). De acuerdo a psicometría aplicada en diciembre de 2007, Berta presenta un rendimiento intelectual asociado al área verbal correspondiente a la categoría intelectual Limítrofe (78). El rendimiento intelectual asociado al área perceptivo motriz, se ubica en la categoría intelectual Retardo Mental Leve (61). La categoría diagnóstica corresponde a Retardo Mental Leve (69).

Ana, 46 años, es una alumna que cursa por quinto año en este establecimiento. Indica que cuando niña no estudió ya que proviene del campo, a lo que se agrega el hecho de que nació aquejada de labio leporino. Su niñez se desarrolló sin el apoyo de sus padres, ya que desde los ocho años vivió sola en la calle. Se ganaba el alimento trabajando como empleada. Tiene dos hijos, el menor tiene 14 años y la mayor 19, quien tiene un hijo de 4 años. Durante el año 2008 cursa Tercer nivel B; el equivalente en educación regular a séptimo y octavo básico (NB5 Y NB6). De acuerdo a psicometría aplicada en diciembre de 2007, Ana presenta un rendimiento intelectual asociado al área verbal correspondiente a la categoría intelectual Limitrofe (70). El rendimiento intelectual asociado al área perceptivo motriz, se ubica en la categoría intelectual Retardo Mental Leve (63). La categoría diagnóstica corresponde a Retardo Mental Leve (65).

Georgina, 63 años, es una persona adulta mayor, que asiste por segundo año al CEIA de La Pintana. Relata insistentemente a cerca de sus temores y pesadillas. Georgina se caracteriza por ser verborreica, sus ideas en ocasiones son inconexas; necesita de manera constante ser afirmada. Durante el año 2008 cursa Tercer nivel B; el equivalente en educación regular a séptimo y octavo básico (NB5 Y NB6). De acuerdo a psicometría aplicada en diciembre de 2007, Georgina presenta un rendimiento intelectual asociado al área verbal correspondiente a la categoría intelectual Retardo Mental Leve (63). El rendimiento intelectual asociado al área perceptivo motriz, se ubica en la categoría intelectual Retardo Mental Moderado (54). La categoría diagnóstica corresponde a Retardo Mental Leve (57).

Olivia, 68 años, es una persona adulta mayor, que asiste al CEIA de La Pintana. Presenta un importante interés en participar en Actividades de aprendizaje. Durante el año 2008 cursa Tercer nivel B; el equivalente en educación regular a séptimo y octavo básico (NB5 Y NB6). De acuerdo a psicometría aplicada en diciembre de 2007, Olivia presenta un rendimiento intelectual asociado al área verbal correspondiente a la categoría intelectual Limítrofe (71). El rendimiento intelectual asociado al área perceptivo motriz, se ubica en la categoría intelectual Retardo Mental Leve (64). La categoría diagnóstica corresponde a Retardo Mental Leve (66).

Isabel, 41 años, es una alumna que lleva cinco años en este establecimiento. Presenta escolaridad anterior hasta segundo básico, debido a que proviene desde el sector rural, cercano a Portezuelo. Tiene dos hijos la mayor de trece años y el menor de diez, quienes se constituyen como la principal motivación para re-integrarse al estudio y mantenerse en él. Durante el año 2008 cursa Tercer nivel B; el equivalente en educación regular a séptimo y octavo básico (NB5 Y NB6). De acuerdo a psicometría aplicada en diciembre de 2007, Isabel presenta un rendimiento intelectual asociado al área verbal correspondiente a la categoría intelectual Limítrofe (73). El rendimiento intelectual asociado al área perceptivo motriz, se ubica en la categoría intelectual Limítrofe (78). La categoría diagnóstica corresponde a Limítrofe (74).

Daniela, 18 años, es una alumna que asiste por tercer año a este establecimiento. Anteriormente asistió a escuela de Adultos Arauco, durante cinco años y con anterioridad asistió a Escuela Especial Jean Piaget en la Granja. Vive con su madre, hermanas, sobrina y cuñado; indica tener una buena relación con toda la familia. Sus padres están separados, sin embargo ve al padre en “cada quincena y fin de mes”. Durante el año 2008 cursa Segundo nivel medio B; el equivalente en educación regular a tercero y cuarto medio. De acuerdo a psicometría aplicada en diciembre de 2007, Daniela presenta un rendimiento intelectual asociado al área verbal correspondiente a la categoría intelectual Retardo Mental Leve (55). El rendimiento intelectual asociado al área perceptivo motriz,

se ubica en la categoría intelectual Retardo Mental moderado (54). La categoría diagnóstica corresponde a Retardo Mental Moderado (52).

Katthy, 22 años, repite primer nivel medio en los años 2005 y 2006, proviene de escuela especial, donde cursa hasta el equivalente a 8° básico. Durante el año 2008 cursa Segundo nivel medio B; el equivalente en educación regular a tercero y cuarto medio. De acuerdo a psicometría aplicada en diciembre de 2007, Katthy presenta un rendimiento intelectual asociado al área verbal correspondiente a la categoría intelectual Limítrofe (72). El rendimiento intelectual asociado al área perceptivo motriz, se ubica en la categoría intelectual Limítrofe (70). La categoría diagnóstica corresponde a Limítrofe (70).

TABLA N° 2

Nombre	CI Verbal	Cat. Diag. Verbal	CI Manual	Cat. Diag. Manual	CI Total	Cat. Diag. Total
Nancy	60	Retardo Mental Leve	74	Limítrofe	64	Retardo Mental Leve
Samuel	62	Retardo Mental Leve	77	Limítrofe	66	Retardo Mental Leve
Berta	78	Limítrofe	61	Retardo Mental Leve	69	Retardo Mental Leve
Ana	70	Limítrofe	63	Retardo Mental Leve	65	Retardo Mental Leve
Georgina	63	Retardo Mental Leve	54	Retardo Mental Moderado	57	Retardo Mental Leve
Olivia	71	Limítrofe	64	Retardo Mental Leve	66	Retardo Mental Leve
Isabel	73	Limítrofe	78	Limítrofe	74	Limítrofe
Daniela	55	Retardo Mental Leve	54	Retardo Mental Moderado	52	Retardo Mental Moderado
Katthy	72	Limítrofe	70	Limítrofe	70	Limítrofe

5.8 Instrumento de evaluación

El instrumento de evaluación utilizado para identificar las habilidades de entrada, es decir, previas a la aplicación del PIE, es el mismo utilizado para identificar las habilidades de salida o posteriores a la aplicación del proyecto.

5.8.1 Características generales de la evaluación

El instrumento consiste en una evaluación informal, que se aplica de manera individual y se divide en tres áreas: Funciones Básicas, Lecto-Escritura y Comprensión, y Cálculo y Resolución de Problemas. En cada una de las áreas se han dispuesto una serie de Aprendizajes Esperados ordenados de manera creciente, desde los más simples hasta los más complejos. Esta característica ayuda a que los alumnos siempre puedan contestar algunas de las preguntas, y en el momento en que no puedan continuar respondiendo, ya tengan una serie de preguntas resueltas.

La evaluación está construida de manera que los alumnos tengan la posibilidad de acceder a las preguntas a través de distintas maneras, ya sea leyendo las instrucciones y/o escuchándolas desde el evaluador. Esta característica permite a los alumnos acceder a las instrucciones independientemente del nivel de lectura alcanzado.

El instrumento está estructurado con distintos niveles de ejecución, existe la posibilidad de responder a través de distintos niveles: de manera oral, es decir, verbalizando la respuesta; de manera gráfica figurativa, es decir, dibujando y/o coloreando la respuesta; de forma gráfica simbólica, es decir, escribiendo la respuesta; y señalando la respuesta. Esta característica permite que cada alumno pueda responder la evaluación de acuerdo a sus habilidades y capacidades desarrolladas, de manera individual o con apoyo del docente.

Los criterios de logro para las respuestas de los alumnos corresponden a tres niveles: el primero corresponde a **L** (Logrado) indica que el objetivo ha sido alcanzado en su totalidad o en gran parte de ella, el segundo nivel corresponde ha **OD** (Objetivo en Desarrollo) el cual indica que el objetivo no ha sido logrado, sin embargo existen indicios que se encuentra en camino de alcanzarlo y como tercer nivel, se encuentra **NL** (No Logrado) indica que el objetivo no ha sido alcanzado y que no existen indicios de que sea alcanzado próximamente.

5.8.2 Descripción del instrumento

Funciones Básicas: esta área se encuentra constituida por 15 Aprendizajes Esperados; con una pregunta por cada Aprendizaje Esperados, a cuya totalidad se puede acceder a través de la Lectura y de la escucha de ellas; de acuerdo al nivel de ejecución de las preguntas, 9 pueden ser respondidas de manera oral, 3 a través del nivel gráfico-figurativo, 4 a través de señalar la respuesta, y 1 a través de más de un nivel. La totalidad de las respuestas son clasificadas de acuerdo a los criterios Logrado (L), Objetivo en Desarrollo (OD) y No Logrado (NL).

El siguiente cuadro presenta cada uno de los Aprendizajes Esperados de esta área; el tipo de acceso de cada pregunta, los niveles de ejecución en que es posible responder y la clasificación de las respuestas.

TABLA N° 3

Aprendizaje esperado	Tipo de acceso			Nivel de ejecución					Clasificación de respuestas		
	Solo Escuchada	Solo Leída	Ambas	Oral	G. Figurativo	G. Simbólico	Señalar	Mas de un nivel	Logrado	Obj. en Desarrollo	No Logrado
1. Nominan sílaba inicial, a partir de objetos grafico-figurativos conocidos.			X	X					X	X	X
2. Nominan sílaba media, a partir de objetos grafico-figurativos conocidos.			X	X					X	X	X
3. Nominan sílaba final, a partir de objetos grafico-figurativos conocidos.			X	X					X	X	X
4. Nominan fonema inicial, a partir de objetos grafico-figurativos conocidos.			X	X					X	X	X
5. Nominan fonema final, a partir de objetos grafico-figurativos conocidos.			X	X					X	X	X
6. Identifican su sexo.			X	X			X	X	X	X	X
7. Nominan en sí mismo (a) nociones de izquierda y derecha.			X	X					X	X	X
8. Nominan en espejo nociones de izquierda y derecha.			X	X					X	X	X
9. Identifican en sí mismo (a) nociones de izquierda y derecha.			X				X		X	X	X
10. Identifican en espejo nociones de izquierda y derecha.			X				X		X	X	X
11. Nominan segmentos corporales finos y gruesos en lámina.			X	X					X	X	X
12. Identifican segmentos corporales finos y gruesos en lámina.			X				X		X	X	X
13. Pintan figura geométrica respetando márgenes.			X		X				X	X	X
14. Marcan recorrido a través de circuito con mediana complejidad.			X		X				X	X	X
15. Transcriben figuras presentadas, respetando: formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo.			X		X				X	X	X
Total	0	0	15	9	3	0	4	1	15	15	15

Lecto-escritura y Comprensión: esta área se encuentra constituida por 18 Aprendizajes Esperados; con una pregunta por cada Aprendizaje Esperados, a cuya totalidad se puede acceder a través de la Lectura y de la escucha de ellas; de acuerdo al nivel de ejecución de las preguntas, 7 pueden ser respondidas de manera oral, 7 a través del nivel gráfico-figurativo, 14 a través del nivel gráfico-simbólico, 3 a través de señalar la respuesta, y 7 a través de más de un nivel. La totalidad de las respuestas son clasificadas de acuerdo a los criterios Logrado (L), Objetivo en Desarrollo (OD) y No Logrado (NL).

El siguiente cuadro presenta cada uno de los Aprendizajes Esperados de esta área; el tipo de acceso de cada pregunta, los niveles de ejecución en que es posible responder y la clasificación de las respuestas.

TABLA N° 4

Aprendizaje esperado	Tipo de acceso			Nivel de ejecución					Clasificación de respuestas		
	Solo Escuchada	Solo Leída	Ambas	Oral	G. Figurativo	G. Simbólico	Señalar	Mas de un nivel	Logrado	Obj. en Desarrollo	No Logrado
1. Asocian sonido inicial vocálico en elementos conocidos			X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Asocian sonido inicial consonántico en elementos conocidos			X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Dibujan a partir de palabras dadas con sílaba directa.			X	X	X			X	X	X	X
4. Dibujan a partir de palabras dadas con sílaba indirecta.			X	X	X			X	X	X	X
5. Dibujan a partir de palabras dadas con sílaba trabante.			X	X	X			X	X	X	X
6. Dibujan a partir de oraciones dadas.			X	X	X			X	X	X	X
7. Escriben el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílaba directa.			X			X			X	X	X
8. Escriben el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílaba indirecta.			X			X			X	X	X
9. Escriben el nombre de objetos			X			X			X	X	X

Aprendizaje esperado	Tipo de acceso			Nivel de ejecución					Clasificación de respuestas		
	Solo Escuchada	Solo Leída	Ambas	Oral	G. Figurativo	G. Simbólico	Señalar	Mas de un nivel	Logrado	Obj. en Desarrollo	No Logrado
conocidos presentados, utilizando sílaba trabante.											
10. Escriben el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando dífonos consonánticos.			X			X			X	X	X
11. Escriben el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando dífonos vocálicos.			X			X			X	X	X
12. Completan oraciones de manera atingente.			X			X			X	X	X
13. Transcriben grafemas presentados.			X			X			X	X	X
14. Transcriben palabras presentadas con sílaba directa.			X			X			X	X	X
15. Transcriben palabras presentadas con sílaba indirecta.			X			X			X	X	X
16. Transcriben palabras presentadas con sílaba trabante.			X			X			X	X	X
17. Transcriben oraciones presentadas.			X			X			X	X	X
18. Responden a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos.			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Total	0	0	18	7	7	14	3	7	18	18	18

Cálculo y Resolución de Problemas: esta área se encuentra constituida por 54 Aprendizajes Esperados; con una pregunta por cada Aprendizaje Esperados, a cuya totalidad se puede acceder a través de la Lectura y de la escucha de ellas; de acuerdo al nivel de ejecución de las preguntas, 40 pueden ser respondidas de manera oral, 27 a través del nivel gráfico-figurativo, 41 a través del nivel gráfico-simbólico, 4 a través de señalar la respuesta, y 31 a través de más de un nivel. La totalidad de las respuestas son clasificadas de acuerdo a los criterios Logrado (L), Objetivo en Desarrollo (OD) y No Logrado (NL).

El siguiente cuadro presenta cada uno de los Aprendizajes Esperados de esta área; el tipo de acceso de cada pregunta, los niveles de ejecución en que es posible responder y la clasificación de las respuestas.

TABLA N° 5

Aprendizaje esperado	Tipo de acceso			Nivel de ejecución					Clasificación de respuestas		
	Solo Escuchada	Solo Leída	Ambas	Oral	G. Figurativo	G. Simbólico	Señalar	Mas de un nivel	Logrado	Obj. en Desarrollo	No Logrado
1. Nominan figuras geométricas básicas.			X	X					X	X	X
2. Identifican figuras geométricas básicas.			X	X					X	X	X
3. Establecen relaciones espaciales entre objetos presentados en lámina.			X	X			X	X	X	X	X
4. Establecen relaciones temporales entre objetos presentados en lámina.			X	X			X	X	X	X	X
5. Ordenan por tamaño objetos concretos y grafico-figurativos.			X	X	X		X	X	X	X	X
6. Clasifican objetos de acuerdo a un criterio.			X	X	X		X	X	X	X	X
7. Leen números presentados en el ámbito de la unidad.			X	X					X	X	X
8. Leen números presentados en el ámbito de la decena.			X	X					X	X	X
9. Leen números presentados en el ámbito de la centena.			X	X					X	X	X

Aprendizaje esperado	Tipo de acceso			Nivel de ejecución					Clasificación de respuestas		
	Solo Escuchada	Solo Leída	Ambas	Oral	G. Figurativo	G. Simbólico	Señalar	Mas de un nivel	Logrado	Obj. en Desarrollo	No Logrado
10. Leen números presentados en el ámbito de la unidad de mil.			X	X					X	X	X
11. Leen números presentados en el ámbito de la decena de mil.			X	X					X	X	X
12. Leen números presentados en el ámbito de la centena de mil.			X	X					X	X	X
13. Leen números presentados en el ámbito de la unidad de millón.			X	X					X	X	X
14. Transcriben números presentados en el ámbito de la unidad.			X			X			X	X	X
15. Transcriben números presentados en el ámbito de la decena.			X			X			X	X	X
16. Transcriben números presentados en el ámbito de la centena.			X			X			X	X	X
17. Transcriben números presentados en el ámbito de la unidad de mil.			X			X			X	X	X
18. Transcriben números presentados en el ámbito de la decena de mil.			X			X			X	X	X
19. Transcriben números presentados en el ámbito de la centena de mil.			X			X			X	X	X
20. Transcriben números presentados en el ámbito de la unidad de millón.			X			X			X	X	X
21. Copian números presentados al dictado en el ámbito de la unidad.			X			X			X	X	X
22. Copian números presentados al dictado en el ámbito de la decena.			X			X			X	X	X
23. Copian números presentados al dictado en el ámbito de la centena.			X			X			X	X	X
24. Copian números presentados al dictado en el ámbito de la unidad de mil.			X			X			X	X	X
25. Copian números presentados al dictado en el ámbito de la decena de mil.			X			X			X	X	X
26. Copian números presentados al dictado en el ámbito de la centena de mil.			X			X			X	X	X
27. Copian números presentados al dictado en el ámbito de la unidad de millón.			X			X			X	X	X
28. Identifican por nombre o función signos matemáticos.			X	X	X	X		X	X	X	X
29. Realizan operaciones de suma sin			X	X	X	X		X	X	X	X

Aprendizaje esperado	Tipo de acceso			Nivel de ejecución					Clasificación de respuestas		
	Solo Escuchada	Solo Leída	Ambas	Oral	G. Figurativo	G. Simbólico	Señalar	Mas de un nivel	Logrado	Obj. en Desarrollo	No Logrado
reserva en el ámbito de la unidad.											
30. Realizan operaciones de suma sin reserva en el ámbito de la decena.			X	X	X	X		X	X	X	X
31. Realizan operaciones de suma con reserva en el ámbito de la unidad.			X	X	X	X		X	X	X	X
32. Realizan operaciones de suma con reserva en el ámbito de la decena.			X	X	X	X		X	X	X	X
33. Realizan operaciones de suma con reserva en el ámbito de la centena.			X	X	X	X		X	X	X	X
34. Realizan operaciones de sustracción sin reserva en el ámbito de la unidad.			X	X	X	X		X	X	X	X
35. Realizan operaciones de sustracción sin reserva en el ámbito de la decena.			X	X	X	X		X	X	X	X
36. Realizan operaciones de sustracción con reserva en el ámbito de la decena.			X	X	X	X		X	X	X	X
37. Realizan operaciones de sustracción con reserva en el ámbito de la centena.			X	X	X	X		X	X	X	X
38. Realizan operaciones de multiplicación, del tipo unidad por unidad.			X	X	X	X		X	X	X	X
39. Realizan operaciones de multiplicación, del tipo unidad por decena.			X	X	X	X		X	X	X	X
40. Realizan operaciones de multiplicación, del tipo decena por decena.			X	X	X	X		X	X	X	X
41. Realizan operaciones de multiplicación, del tipo centena por centena.			X	X	X	X		X	X	X	X
42. Realizan operaciones de división, del tipo unidad por unidad.			X	X	X	X		X	X	X	X
43. Realizan operaciones de división, del tipo decena por unidad.			X	X	X	X		X	X	X	X
44. Realizan operaciones de división, del tipo decena por decena.			X	X	X	X		X	X	X	X
45. Completan series numéricas de dos en dos.			X	X		X		X	X	X	X
46. Completan series numéricas de cinco en cinco.			X	X		X		X	X	X	X
47. Resuelven problemas simples de adición.			X	X	X	X		X	X	X	X
48. Resuelven problemas simples de			X	X	X	X		X	X	X	X

Aprendizaje esperado	Tipo de acceso			Nivel de ejecución					Clasificación de respuestas		
	Solo Escuchada	Solo Leída	Ambas	Oral	G. Figurativo	G. Simbólico	Señalar	Mas de un nivel	Logrado	Obj. en Desarrollo	No Logrado
sustracción.											
49. Resuelven problemas simples de multiplicación.			X	X	X	X		X	X	X	X
50. Resuelven problemas simples de división.			X	X	X	X		X	X	X	X
51. Resuelven problemas compuestos de adición.			X	X	X	X		X	X	X	X
52. Resuelven problemas compuestos de sustracción.			X	X	X	X		X	X	X	X
53. Resuelven problemas inversos de adición.			X	X	X	X		X	X	X	X
54. Resuelven problemas inversos de sustracción.			X	X	X	X		X	X	X	X
Total	0	0	54	40	27	41	4	31	54	54	54

6. RESULTADOS

6.1 Diagnóstico de los alumnos

Durante los meses de noviembre y diciembre del año 2007, se aplicó una evaluación informal en las áreas de: Funciones básicas, Lecto-escritura y Cálculo y Resolución de Problemas. De acuerdo a los resultados obtenidos, es posible indicar que:

6.1.1 En el área de Funciones Básicas, los alumnos evaluados son capaces de:

Nancy es evaluada, sin embargo sus dificultades de lenguaje impiden la obtención de objetivos en esta área; a pesar de utilizar niveles alternativos de ejecución.

Samuel es capaz de nominar sílaba inicial y media; y fonema final a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nomina e identifica en si mismo y en espejo, nociones de izquierda y derecha. Nomina e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Transcribe figuras presentadas, respetando formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo.

Berta es capaz de nominar sílaba inicial y fonema inicial; a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo. Identifica en si misma y en espejo, nociones de izquierda y derecha. Identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina.

Ana es capaz de nominar sílaba y fonema inicial; a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nomina e identifica en si misma y en espejo, nociones de izquierda y derecha. Nomina e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Transcribe con dificultad figuras presentadas, respetando formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo.

Georgina es capaz de nominar sílaba y fonema inicial; a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nomina e identifica en si mismo y en espejo, nociones de izquierda y derecha. Nomina e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina.

Olivia es capaz de identificar sílaba inicial a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nomina e identifica en si misma nociones de izquierda y derecha. Nomina e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Presenta dificultad para nominar fonema inicial a partir de objetos grafico-figurativos conocidos.

Isabel es capaz de nominar sílaba inicial; a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nomina e identifica en si mismo y en espejo, nociones de izquierda y derecha. Nomina e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Transcribe figuras presentadas, respetando formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo.

Presenta dificultad para nominar fonema inicial y final; a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos.

Daniela es capaz de nominar sílaba inicial y fonema inicial a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nomina e identifica en si misma nociones de izquierda y derecha. Nomina e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Transcribe figuras presentadas, respetando formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo.

Kathy identifica su sexo, nomina e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Logra coordinación psicomotora que le permite transcribir figuras presentadas, respetando formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo; colorear figura respetando márgenes y seguir circuito con mediana complejidad.

Estos resultados se pueden observar en tabla N° 48.

6.1.2 En el área de Lecto-escritura, los alumnos evaluados son capaces de:

Al observar el lenguaje verbal de Nancy, a través de diálogo espontáneo e inducido, es posible distinguir la omisión y sustitución de sílabas y consonantes. Presenta dificultad para emitir polisílabos, fonema <n> en trabante y difonos consonánticos <xr>.

Samuel logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Logra leer palabras y oraciones dadas; con sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Presenta un nivel de lectura vacilante. Su calidad es vacilante. La velocidad presentada es lenta. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Completa oraciones de manera atingente, con palabras dadas y respetando género, transcribe grafemas y palabras con sílaba directa, indirecta y trabante presentadas. Su escritura presenta poca claridad y mantiene uniformidad. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un tipo de escritura manuscrita; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal se presentan omisiones y sustituciones.

Presenta dificultad para responder oralmente a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos escuchados.

Berta presenta dificultad para reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Presenta un nivel de lectura vacilante. Su calidad es silábica. La velocidad presentada es lenta. Responde oralmente a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos escuchados. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa. Su escritura presenta mediana claridad, mantiene parcialmente la uniformidad. Su nivel alcanzado es de palabras. Presenta un tipo de escritura manuscrita; y un tamaño mediano.

Ana logra reconocer sonido inicial vocálico y de algunas consonantes en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Logra la lectura de palabras y oraciones dadas; con sílaba directa. Presenta un nivel de lectura silábica. Su calidad es subsilábica. La velocidad presentada es lenta. Presenta dificultad para responder oralmente a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos escuchados. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílaba directa. Es capaz de transcribir palabras y oraciones presentadas. Su escritura presenta claridad, mantiene uniformidad y espaciamiento. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un tipo de escritura manuscrita; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal se presentan omisiones y sustituciones no esperadas para su nivel.

Georgina logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Logra leer palabras y oraciones dadas; con sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Presenta un nivel de lectura silábica. Su calidad es silábica. La velocidad presentada es lenta. Presenta dificultad para responder por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Completa oraciones de manera atingente, con palabras dadas y respetando género, transcribe grafemas y palabras con sílaba directa, indirecta y trabante presentadas. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. Su escritura presenta poca claridad, no mantiene uniformidad. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un tipo de escritura manuscrita; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal se presentan algunas sustituciones y omisiones.

Olivia presenta dificultad para reconocer sonido inicial vocálico en elementos conocidos, y asociarlo con el grafema correspondiente. Responde oralmente a preguntas

explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos. No es capaz de escribir grafemas aislados, sílabas ni palabras.

Isabel logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Logra leer a partir de palabras y oraciones dadas; con sílabas directa. Presenta un nivel de lectura silábica. Su calidad es silábica. La velocidad presentada es lenta. Responde oralmente a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos escuchados. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa. Completa con dificultad oraciones de manera atingente, con palabras dadas y respetando género, le cuesta transcribir grafemas y palabras con sílaba directa, indirecta y trabante presentadas. Su escritura presenta claridad, mantiene uniformidad y espaciamiento. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un tipo de escritura mixta; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal se presentan omisiones y sustituciones no esperadas para su nivel.

Daniela logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Logra leer a partir de palabras y oraciones dadas; con sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Presenta un nivel de lectura en ámbito de oraciones. Su calidad es corriente. La velocidad presentada es lenta pero segura. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. Consigue extraer información central de oración presentada y exponerla a través de un dibujo. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Completa oraciones de manera atingente, con palabras dadas y respetando género, transcribe grafemas y palabras con sílaba directa, indirecta y trabante presentadas. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. Su escritura presenta mediana claridad, mantiene uniformidad y espaciamiento. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un

tipo de escritura manuscrita; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal presenta omisiones y sustituciones no esperadas para su edad.

Katthy logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Logra la lectura de palabras y oraciones dadas; con sílaba directa e indirecta. Presenta un nivel de lectura silábica. Su calidad es sub-silábica. La velocidad presentada es lenta. Logra responder por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa e indirecta es capaz de transcribir palabras y oraciones presentadas. Su escritura presenta mediana claridad, no mantiene uniformidad ni espaciamiento. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un tipo de escritura manuscrita; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal presenta omisiones y sustituciones no esperadas para su nivel.

Estos resultados se pueden observar en tabla N° 49.

6.1.3 En el área de Cálculo y Resolución de Problemas, los alumnos evaluados son capaces de:

Nancy logra identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales y temporales entre objetos presentados en lámina, ordenar por tamaño objetos concretos y gráfico-figurativos; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad, decena y centena. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad, decena y centena. Realiza operaciones de suma con y sin reserva en el ámbito de la unidad y centena. Es capaz de completar series numéricas de dos en dos. Presenta dificultad para nominar figuras geométricas básicas. Lee con dificultad números presentados en el ámbito de la unidad de mil y unidad de millón. Identifica por nombre o función algunos signos matemáticos presentados. Resuelve problemas simples de adición, sustracción y multiplicación; compuestos de adición y sustracción.

Samuel logra nominar e identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales y temporales entre objetos presentados en lámina; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad y decena. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil y centena de mil. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, y centena de mil. Realiza operaciones de suma con y sin reserva en el ámbito de la unidad y decena; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad. Lee con dificultad números presentados en el ámbito de la unidad de millón. Identifica por nombre o función algunos signos matemáticos presentados. Resuelve problemas simples de adición y sustracción.

Berta logra identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales y temporales entre objetos presentados en lámina, ordenar por tamaño objetos gráfico-figurativos; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee

números presentados en el ámbito de la unidad y decena. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad y decena. Realiza operaciones de suma con reserva en el ámbito de la unidad y decena; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad y decena. Presenta dificultad para nominar figuras geométricas básicas. Lee con dificultad números presentados en el ámbito de la centena. Identifica por nombre o función algunos signos matemáticos presentados. Resuelve problemas simples de adición, sustracción, multiplicación y división.

Ana logra identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales y temporales entre objetos presentados en lámina, ordenar por tamaño objetos concretos y gráfico-figurativos; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad y decena. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad y decena. Realiza operaciones de suma sin reserva en el ámbito de la unidad y decena; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad. Resuelve problemas simples de adición y sustracción; compuestos de adición.

Presenta dificultad para nominar figuras geométricas básicas. Copia con problemas números presentados al dictado en el ámbito de la centena y unidad de mil. Identifica por nombre o función algunos signos matemáticos presentados.

Georgina logra identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales entre objetos presentados en lámina, ordenar por tamaño objetos concretos y gráfico-figurativos; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil y centena de mil. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia

números presentados al dictado en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil y decena de mil. Realiza operaciones de suma con y sin reserva en el ámbito de la unidad, decena y centena; multiplicaciones entre unidad y unidad. Resuelve problemas simples de adición y sustracción.

Presenta dificultad para nominar figuras geométricas básicas. Lee con dificultad números presentados en el ámbito de la unidad de millón.

Olivia logra establecer relaciones espaciales entre objetos presentados en lámina; clasificar objetos en lámina de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad. Resuelve problemas simples, compuestos e inversos de sustracciones.

Isabel logra identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales y temporales entre objetos presentados en lámina, ordenar por tamaño objetos concretos y gráfico-figurativos; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad y decena. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad, decena y centena. Realiza operaciones de suma con y sin reserva en el ámbito de la unidad, decena y centena; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad y decena; multiplicaciones entre unidad y unidad. Es capaz de completar series numéricas de cinco en cinco. Resuelve problemas simples de adición y sustracción; y compuestos de adición. Lee con dificultad números presentados en el ámbito de la centena y unidad de mil. Identifica por nombre o función algunos signos matemáticos presentados.

Daniela logra nominar e identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales entre objetos presentados en lámina, clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad,

decena, centena y unidad de mil. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil y decena de mil. Realiza operaciones de suma con reserva en el ámbito de la unidad y sin reserva en el ámbito de la unidad y la decena; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad y decena; multiplicaciones entre unidad y unidad. Resuelve problemas simples y compuestos de adición. Identifica por nombre o función algunos signos matemáticos presentados.

Katthy logra nominar e identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales entre objetos presentados en lámina, ordenar por tamaño objetos concretos y gráfico-figurativos; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad de mil. Realiza operaciones de suma con reserva en el ámbito de la unidad y decena; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad y decena; multiplicaciones entre unidad y unidad. Identifica por nombre o función signos matemáticos presentados. Resuelve problemas simples de adición.

Estos resultados se pueden observar en tabla N° 50a y 50b.

6.2 Evaluación final de los alumnos

Durante el mes de diciembre del año 2008, posterior a la aplicación del programa de apoyo anteriormente descrito; se aplicó nuevamente la evaluación informal en las áreas de: Funciones básicas, Lecto-escritura y Cálculo y Resolución de Problemas; con el fin de evaluar el impacto de la aplicación del programa en los alumnos. De acuerdo a los resultados obtenidos, es posible indicar que:

6.2.1 En el área de Funciones Básicas, los alumnos evaluados son capaces de:

Nancy no es evaluada, porque durante el mes de Diciembre deserta debido a razones laborales estacionales.

Samuel es capaz de nominar sílaba inicial, media y final; nominar fonema inicial y final; a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nomina e identifica en si mismo y en espejo, nociones de izquierda y derecha. Nomina e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Alcanza coordinación viso-motriz, que le permite pintar figura geométrica respetando márgenes y marcar recorrido a través de circuito con mediana complejidad. Transcribe figuras presentadas, respetando formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo.

Berta no es evaluada ya que durante el mes de Noviembre fue intervenida quirúrgicamente y presentaba reposo durante el período de evaluación.

Ana es capaz de nominar sílaba inicial y final; nominar fonema inicial; a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nomina e identifica en si mismo y en espejo, nociones de izquierda y derecha. Nomina e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Alcanza coordinación viso-motriz, que le permite pintar figura geométrica respetando márgenes y marcar recorrido a través de circuito con mediana complejidad. Transcribe figuras presentadas, respetando formas, tamaño,

configuración y espacio en hoja de trabajo. Presenta dificultad para nominar fonema final; a partir de objetos grafico-figurativos conocidos.

Georgina no es evaluada debido a que durante el segundo semestre del año 2009 fallece su esposo entrando en un estado depresivo que la lleva a abandonar el establecimiento.

Olivia es capaz de nominar sílaba inicial y fonema final; a partir de objetos grafico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nombra e identifica en si mismo y en espejo, nociones de izquierda y derecha. Nombra e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Alcanza coordinación viso-motriz, que le permite pintar figura geométrica respetando márgenes y marcar recorrido a través de circuito con mediana complejidad. Transcribe figuras presentadas, respetando formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo.

Presenta dificultad para nominar fonema inicial; a partir de objetos grafico-figurativos conocidos.

Isabel es capaz de nominar sílaba inicial, media y final; y fonema inicial y final; a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nombra e identifica en si mismo y en espejo, nociones de izquierda y derecha. Nombra e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Transcribe figuras presentadas, respetando formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo.

Daniela es capaz de nominar sílaba inicial, media y final; nominar fonema inicial y final; a partir de objetos grafico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nombra e identifica en si mismo y en espejo, nociones de izquierda y derecha. Nombra e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Alcanza coordinación viso-motriz, que le permite pintar figura geométrica respetando márgenes y marcar recorrido a través de circuito con mediana complejidad. Transcribe figuras presentadas, respetando formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo.

Katthy es capaz de nominar sílaba inicial y final; nominar fonema inicial y final; a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Identifica su sexo, nomina e identifica segmentos corporales finos y gruesos en lámina. Alcanza coordinación viso-motriz, que le permite pintar figura geométrica respetando márgenes y marcar recorrido a través de circuito con mediana complejidad. Presenta dificultad para nominar sílaba media; a partir de objetos gráfico-figurativos conocidos. Transcribe con dificultad figuras presentadas, respetando parcialmente formas, tamaño, configuración y espacio en hoja de trabajo. No nomina ni identifica en si mismo ni en espejo, nociones de izquierda y derecha.

Estos resultados se pueden observar en tabla N° 51.

6.2.2 En el área de Lecto -escritura, los alumnos evaluados son capaces de:

Nancy no es evaluada, porque durante el mes de Diciembre deserta debido a razones laborales estacionales.

Samuel logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Dibuja a partir de palabras y oraciones dadas; con sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Su calidad de lectura es corriente. La velocidad presentada es lenta pero segura. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. Completa oraciones de manera atingente, con palabras dadas y respetando género; transcribe grafemas, palabras y oraciones con sílaba directa, indirecta y trabante presentadas. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. Escribe el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Su escritura presenta claridad, mantiene uniformidad y espaciamiento. Su nivel alcanzado es de trozos. Presenta un tipo de escritura cursiva; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal se encuentran acorde a lo esperado para su nivel.

Berta no es evaluada ya que durante el mes de Noviembre fue intervenida quirúrgicamente y presentaba reposo durante el período de evaluación.

Ana logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Dibuja a partir de palabras con sílabas directa e indirecta. Responde oralmente a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos escuchados. Escribe el nombre de objetos presentados, utilizando sílaba directa. Transcribe grafemas, palabras y oraciones con sílaba directa, indirecta y trabante presentadas. Logra con dificultad dibujar a partir de palabras y oraciones dadas; con sílaba trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Presenta dificultad para escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas

indirecta y trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Completa con dificultad oraciones de manera atingente, con palabras dadas y respetando género. La calidad de su lectura es vacilante y la velocidad presentada es lenta. Su escritura presenta claridad, mantiene uniformidad y espaciamento. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un tipo de escritura cursiva; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal se presentan algunas omisiones y sustituciones de grafemas, esperadas para su nivel.

Georgina no es evaluada debido a que durante el segundo semestre del año 2009 fallece su esposo entrando en un estado depresivo que la lleva a abandonar el establecimiento.

Olivia logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Logra dibujar a partir de palabras y oraciones dadas; con sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Completa oraciones de manera atingente, con palabras dadas y respetando género; transcribe grafemas, palabras y oraciones con sílaba directa, indirecta y trabante presentadas. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. La calidad de su lectura es silábica y la velocidad presentada es lenta. Su escritura presenta claridad, mantiene uniformidad y espaciamento. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un tipo de escritura cursiva; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal se encuentran acorde a lo esperado para su nivel.

Isabel logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Logra dibujar a partir de palabras y oraciones dadas; con sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de

pequeños trozos leídos. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Completa oraciones de manera atingente, con palabras dadas y respetando género; transcribe grafemas, palabras y oraciones con sílaba directa, indirecta y trabante presentadas. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. La calidad de su lectura es silábica y la velocidad es lenta. Su escritura presenta claridad, mantiene uniformidad y espaciamento. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un tipo de escritura cursiva; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal, presenta algunas omisiones y sustituciones esperadas para el nivel de proceso alcanzado.

Daniela logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Logra dibujar a partir de palabras y oraciones dadas; con sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Completa oraciones de manera atingente, con palabras dadas y respetando género; transcribe grafemas, palabras y oraciones con sílaba directa, indirecta y trabante presentadas. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. La calidad de su lectura es corriente y la velocidad presentada es lenta pero segura. Su escritura presenta poca claridad, mantiene uniformidad y espaciamento. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un tipo de escritura cursiva; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal se encuentran acorde a lo esperado para su nivel.

Katthy logra reconocer sonido inicial vocálico y consonántico en elementos conocidos; y asociarlo con el grafema correspondiente. Logra dibujar a partir de palabras y oraciones dadas; con sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de

pequeños trozos leídos. Es capaz de escribir el nombre de objetos conocidos presentados, utilizando sílabas directa, indirecta, trabante; dífonos consonánticos y vocálicos. Completa oraciones de manera atingente, con palabras dadas y respetando género; transcribe grafemas, palabras y oraciones con sílaba directa, indirecta y trabante presentadas. Responde por escrito a preguntas explícitas y de inferencias, a partir de pequeños trozos leídos. La calidad de su lectura corriente y la velocidad presentada es lenta pero segura. Su escritura presenta claridad, mantiene uniformidad y espaciamiento. Su nivel alcanzado es de oraciones. Presenta un tipo de escritura cursiva; y un tamaño mediano. En cuanto a su ortografía acentual y literal se encuentran acorde a lo esperado para su nivel.

Estos resultados se pueden observar en tabla N° 52.

6.2.3 En el área de Cálculo y Resolución de Problemas, los alumnos evaluados son capaces de:

Nancy no es evaluada, porque durante el mes de Diciembre deserta debido a razones laborales estacionales.

Samuel logra nominar e identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales y temporales entre objetos presentados en lámina. Lee números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena y decena de mil. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil y centena de mil. Realiza operaciones de suma con y sin reserva en el ámbito de la unidad y decena; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad y decena. Es capaz de completar series numéricas de dos en dos y de cinco en cinco. Resuelve problemas simples de adición, sustracción y división. Lee con dificultad números presentados en el ámbito de la unidad de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia con problemas números presentados al dictado en el ámbito de la unidad de millón. Identifica por nombre o función algunos signos matemáticos presentados.

Berta no es evaluada ya que durante el mes de Noviembre fue intervenida quirúrgicamente y presentaba reposo durante el período de evaluación.

Ana logra identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales y temporales entre objetos presentados en lámina, ordenar por tamaño objetos concretos y gráfico-figurativos; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad y decena. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad, decena y centena. Realiza operaciones de suma sin reserva en el

ámbito de la unidad y decena; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad y decena. Resuelve problemas simples de adición, sustracción y multiplicación; compuestos de adición; presentados de manera oral. Presenta dificultad para nominar figuras geométricas básicas. Lee con dificultad números presentados en el ámbito de la centena. Copia con problemas números presentados al dictado en el ámbito de la unidad de mil. Identifica por nombre o función algunos signos matemáticos presentados.

Georgina no es evaluada debido a que durante el segundo semestre del año 2009 fallece su esposo entrando en un estado depresivo que la lleva a abandonar el establecimiento.

Olivia logra nominar e identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones temporales entre objetos presentados en lámina, ordenar por tamaño objetos concretos y gráfico-figurativos. Lee números presentados en el ámbito de la unidad, decena y unidad de mil. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad y decena. Realiza operaciones de suma con y sin reserva en el ámbito de la unidad, decena y centena; sustracciones con y sin reserva en el ámbito de la unidad, decena y centena; multiplicaciones entre unidad y unidad. Resuelve problemas simples de adición y sustracción; compuestos de adición y sustracción. Presenta dificultad para establecer relaciones espaciales entre objetos presentados en lámina; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee con dificultad números presentados en el ámbito de la centena, y decena de mil. Copia con problemas números presentados al dictado en el ámbito centena. Identifica por nombre o función algunos signos matemáticos presentados.

Isabel logra nominar e identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales y temporales entre objetos presentados en lámina, ordenar por tamaño objetos concretos y gráfico-figurativos; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad, decena y

centena. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad, decena y centena. Identifica por nombre o función signos matemáticos. Realiza operaciones de suma con y sin reserva en el ámbito de la unidad, decena y centena; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad y decena; multiplicaciones entre unidad y unidad; y unidad y decena. Es capaz de completar series numéricas de dos en dos y de cinco en cinco. Resuelve problemas simples de adición y sustracción; y compuestos de adición.

Daniela logra nominar e identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales y temporales entre objetos presentados en lámina; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena y decena de mil. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad, decena y centena de mil. Identifica por nombre o función signos matemáticos. Realiza operaciones de suma sin reserva en el ámbito de la unidad; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad y decena; multiplicaciones entre unidad y unidad. Resuelve problemas simples de adición y sustracción e inversos de adición y sustracción. Lee con dificultad números presentados en el ámbito de la unidad de millón. Copia con problemas números presentados al dictado en el ámbito de la centena, decena de mil y unidad de millón.

Katthy logra nominar e identificar figuras geométricas básicas, establecer relaciones espaciales y temporales entre objetos presentados en lámina, ordenar por tamaño objetos concretos y grafico-figurativos; clasificar objetos en lámina y concretos de acuerdo a un criterio. Lee números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena y unidad de mil. Transcribe números presentados en el ámbito de la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Copia números presentados al dictado en el ámbito de la unidad y decena. Identifica por nombre o función signos matemáticos. Realiza operaciones de suma con y sin reserva en el

ámbito de la unidad; sustracciones sin reserva en el ámbito de la unidad. Resuelve problemas simples de adición y sustracción. Lee con dificultad números presentados en el ámbito de la decena de mil. Copia con problemas números presentados al dictado en el ámbito de la centena.

Estos resultados se pueden observar en tabla N° 53a y 53b.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de las evaluaciones, se presentará en primer término una comparación por área en los niveles de logro obtenidos por alumno en cada una de las aplicaciones; luego se presentará una comparación detallada de los niveles de logro obtenidos por cada aprendizaje esperado.

7.1 Área de Funciones Básicas:

Nancy Bravo A.

TABLA N° 6

		L	OD	NL	NE
Nancy Bravo	dic-07	0	0	15	0
	dic-08	0	0	0	15

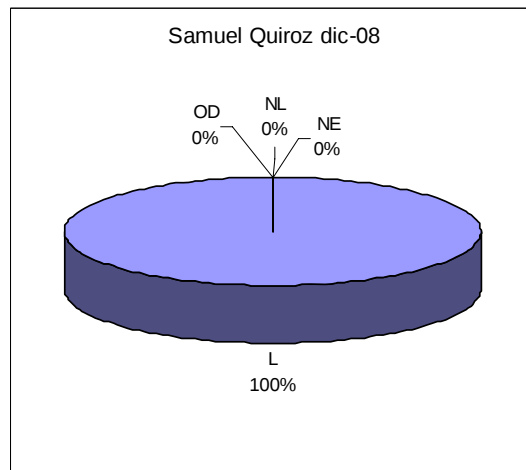
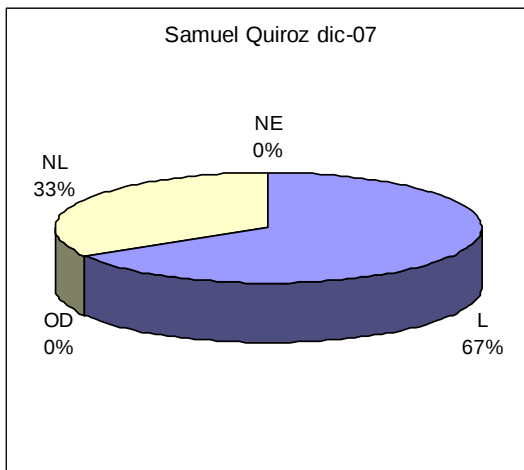
No es posible realizar comparación, debido a que no se presentan resultados de segunda aplicación del instrumento.

Samuel Quiroz G.

TABLA N° 7

		L	OD	NL	NE
Samuel Quiroz	dic-07	10	0	5	0
	dic-08	15	0	0	0

GRÁFICOS N° 1 y N° 2



Samuel obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 10 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 67%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 5 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 33%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 15 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 100%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 0 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 0%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Samuel, se presenta: una disminución del 33% en los Objetivos No Logrados; disminución que se traslada en su totalidad al aumento del 33% de Objetivos Logrados.

Berta Rojas C.

TABLA N° 8

		L	OD	NL	NE
Berta Rojas	dic-07	8	0	7	0
	dic-08	0	0	0	15

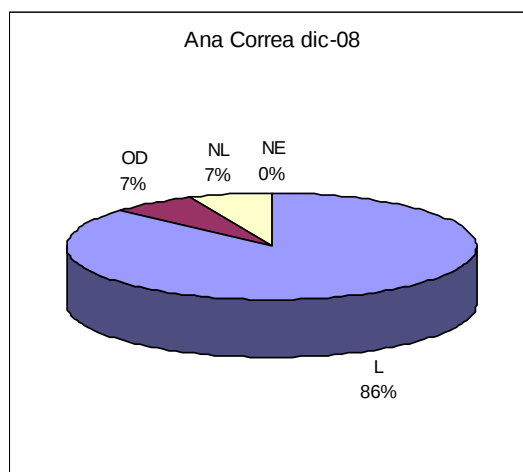
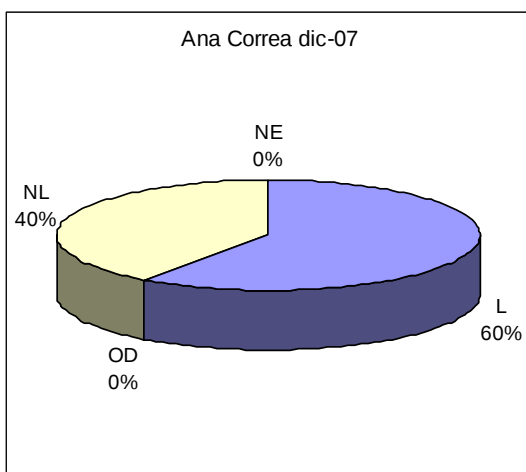
No es posible realizar comparación, debido a que no se presentan evaluación de segunda aplicación del instrumento.

Ana Correa M.

TABLA N° 9

		L	OD	NL	NE
Ana Correa	dic-07	9	0	6	0
	dic-08	13	1	1	0

GRÁFICOS N° 3 y N° 4



Ana obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 9 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 60%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 6 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 40%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo

que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 13 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 86%; 1 Objetivo en Desarrollo, lo que equivale a un 7%; 1 Objetivo No Logrado, lo que corresponde a un 7%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Ana, se presenta: una disminución en 37% en los objetivos No Logrados, un aumento en 7% de los Objetivos en Desarrollo y un aumento en 26% de los objetivos Logrados.

Georgina Arroyo Q.

TABLA N° 10

		L	OD	NL	NE
Georgina Arroyo	dic-07	9	0	6	0
	dic-08	0	0	0	15

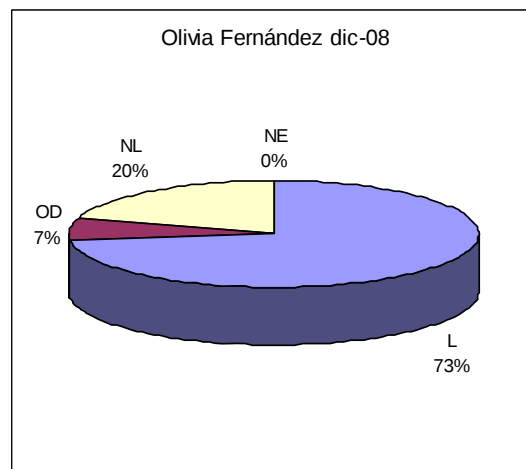
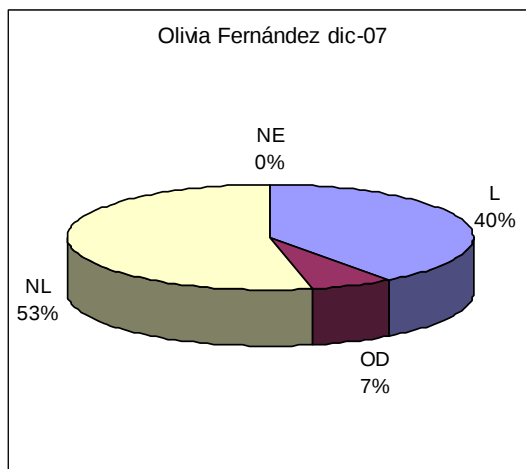
No es posible realizar comparación, debido a que no se presentan resultados de evaluación de segunda aplicación del instrumento.

Olivia Fernández C.

TABLA N° 11

		L	OD	NL	NE
Olivia Fernández	dic-07	6	1	8	0
	dic-08	11	1	3	0

GRÁFICOS N° 5 y N° 6



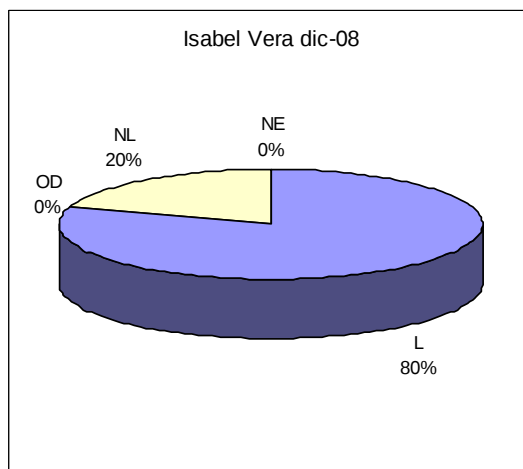
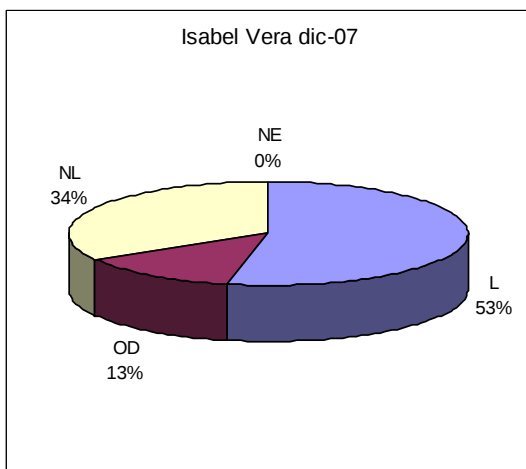
Olivia obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 6 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 40%; 1 Objetivo en Desarrollo, lo que equivale a un 7%; 8 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 53%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 11 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 73%; 1 Objetivo en Desarrollo, lo que equivale a un 7%; 3 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 20%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Olivia, se presenta: una disminución en 33% de los objetivos No Logrados, la mantención del porcentaje de Objetivos en Desarrollo y el aumento en 33% de los Objetivos Logrados.

Isabel Vera S.

TABLA N° 12

		L	OD	NL	NE
Isabel Vera	dic-07	8	2	5	0
	dic-08	12	0	3	0

GRÁFICOS N° 7 y N° 8



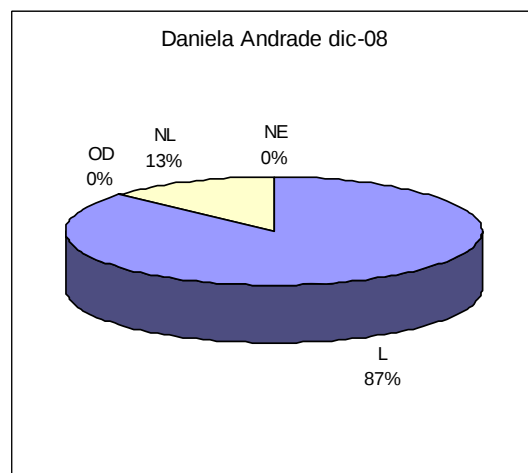
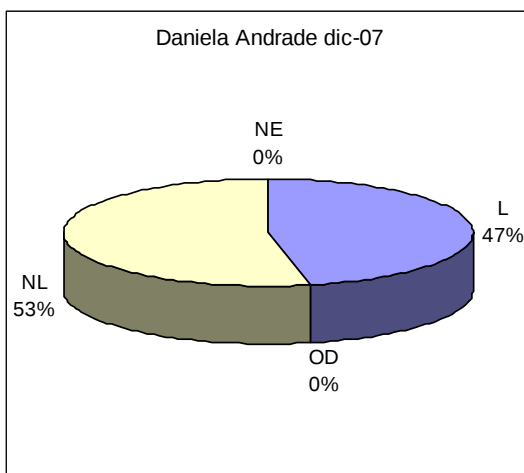
Isabel obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 8 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 53%; 2 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 13%; 5 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 34%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 12 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 80%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 3 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 20%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Isabel, se presenta: una disminución en 14% de los Objetivos No Logrados, la disminución en 13% de los Objetivos en Desarrollo y un aumento de 27% en los Objetivos logrados.

Daniela Andrade M.

TABLA N° 13

		L	OD	NL	NE
Daniela Andrade	dic-07	7	0	8	0
	dic-08	13	0	2	0

GRÁFICOS N° 9 y N° 10



Daniela obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 7 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 47%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 8 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 53%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo

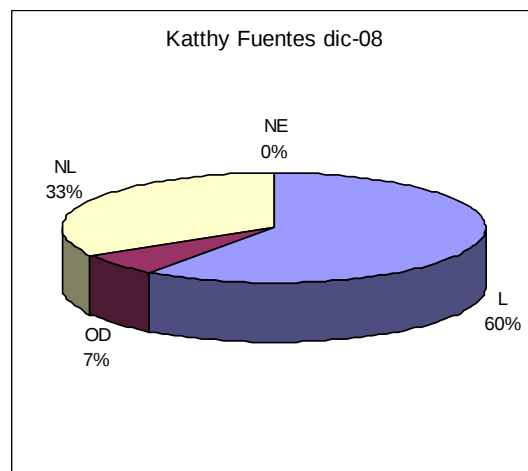
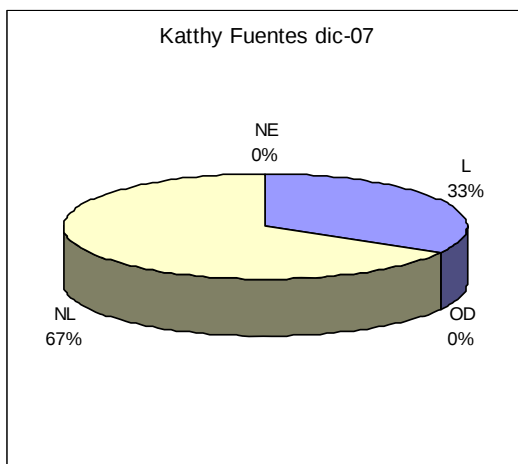
que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 13 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 87%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 2 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 13%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Daniela, se presenta: una disminución en 40% de los Objetivos No Logrados y un aumento en 40% de los Objetivos Logrados.

Katthy Fuentes F.

TABLA N° 14

		L	OD	NL	NE
Katthy Fuentes	dic-07	5	0	10	0
	dic-08	9	1	5	0

GRÁFICOS N° 11 y N° 12



Katthy obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 5 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 33%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 10 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 67%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 9 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 60%; 1 Objetivo en Desarrollo, lo que equivale a un 7%; 5 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 33%; y 0 Objetivos

No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Katthy, se presenta: una disminución en 34% de los Objetivos No logrados, un aumento en 7% de los Objetivos en Desarrollo y un aumento en 27% de los Objetivos Logrados.

7.2 Área de Lecto-escritura y comprensión:

Nancy Bravo A.

TABLA N° 15

		L	OD	NL	NE
Nancy Bravo	dic-07	0	0	0	18
	dic-08	0	0	0	18

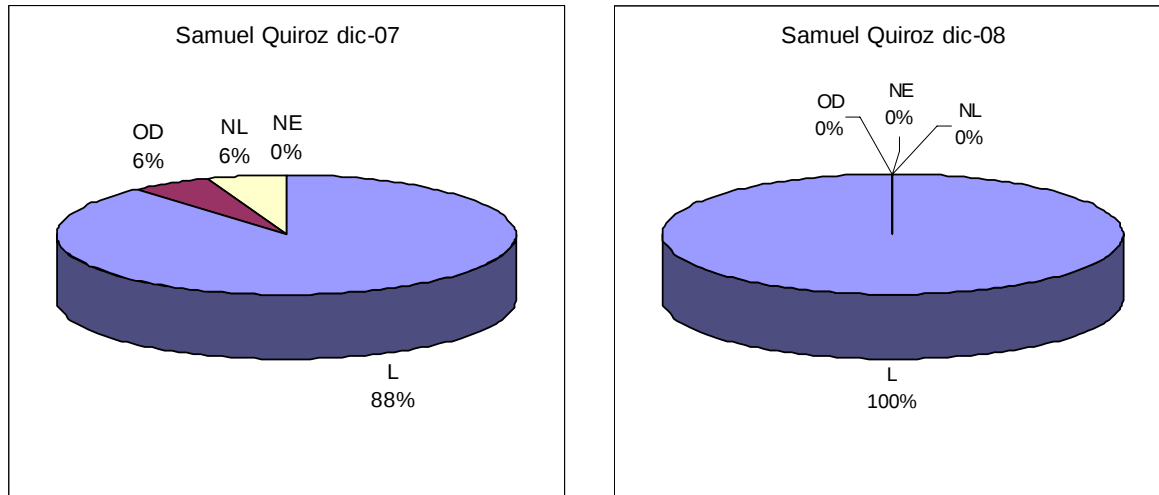
No es posible realizar comparación, debido a que no se presentan resultados de evaluación de segunda aplicación del instrumento.

Samuel Quiroz G.

TABLA N° 16

		L	OD	NL	NE
Samuel Quiroz	dic-07	16	1	1	0
	dic-08	18	0	0	0

GRÁFICOS N° 13 y N° 14



Samuel obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 16 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 88%; 1 Objetivo en Desarrollo, lo que equivale a un 6%; 1 Objetivo No Logrado, lo que corresponde a un 6%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 18 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 100%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 0 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 0%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Samuel, se presenta: una disminución en 6% tanto en los Objetivos en Desarrollo como en los Objetivos No Logrados y un aumento en 12% de los Objetivos Logrados.

Berta Rojas C.

TABLA N° 17

		L	OD	NL	NE
Berta Rojas	dic-07	2	2	14	0
	dic-08	0	0	0	18

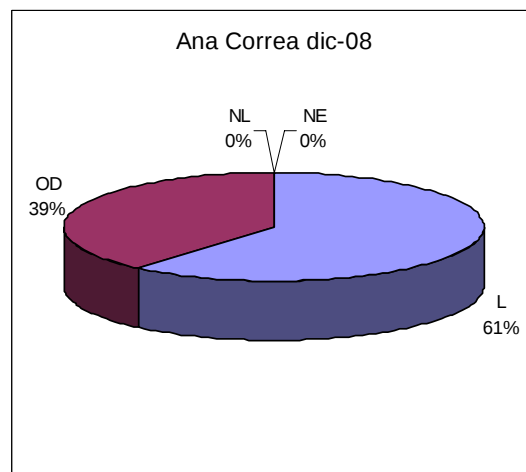
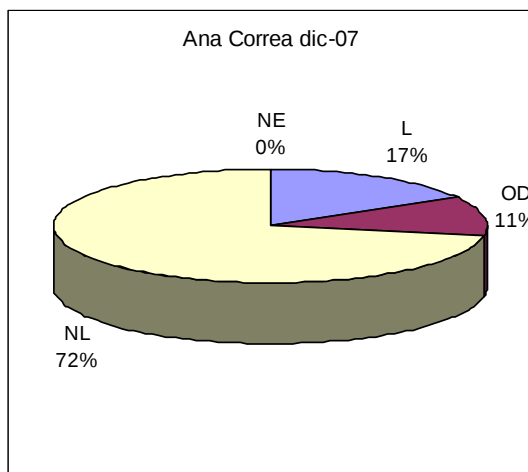
No es posible realizar comparación, debido a que no se presentan resultados de evaluación de segunda aplicación del instrumento.

Ana Correa M.

TABLA N° 18

		L	OD	NL	NE
Ana Correa	dic-07	3	2	13	0
	dic-08	11	7	0	0

GRÁFICOS N° 15 y N° 16



Ana obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 3 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 17%; 2 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 11%; 13 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 72%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 11 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 61%; 7 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 39%; 0 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 0%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Ana, se presenta: una disminución en 72% de los Objetivos No Logrados, un aumento en 28% de los Objetivos en Desarrollo y un aumento en 44% de los Objetivos Logrados.

Georgina Arroyo Q.

TABLA N° 19

		L	OD	NL	NE
Georgina Arroyo	dic-07	11	1	6	0
	dic-08	0	0	0	18

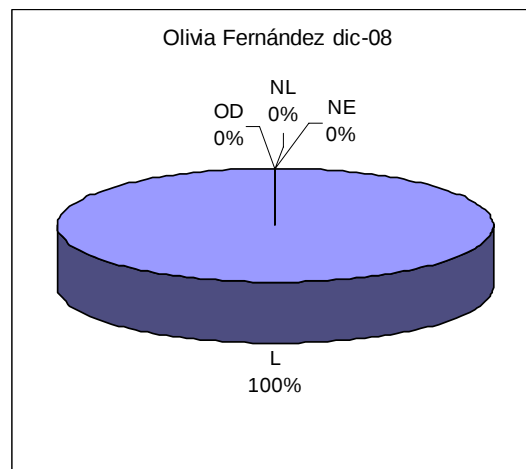
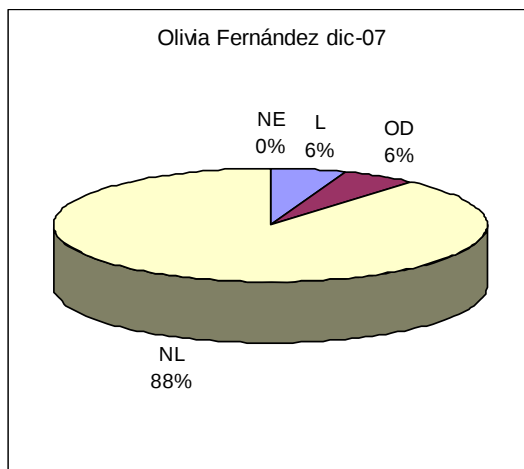
No es posible realizar comparación, debido a que no se presentan resultados de evaluación de segunda aplicación del instrumento.

Olivia Fernández C.

TABLA N° 20

Olivia Fernández	dic-07	1	1	16	0
	dic-08	18	0	0	0

GRÁFICOS N° 17 y N° 18



Olivia obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 1 Objetivo Logrado, lo que corresponde a un 6%; 1 Objetivo en Desarrollo, lo que equivale a un 6%; 16 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 88%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 18 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 100%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que

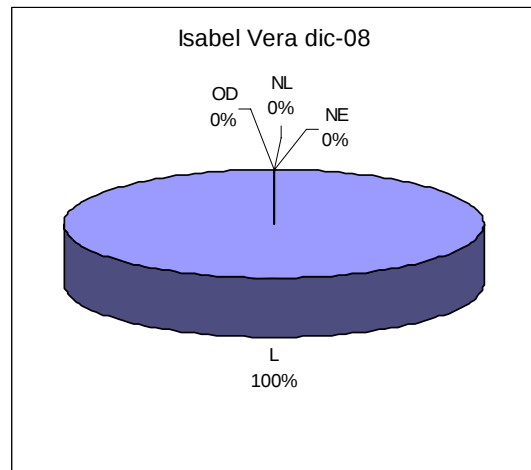
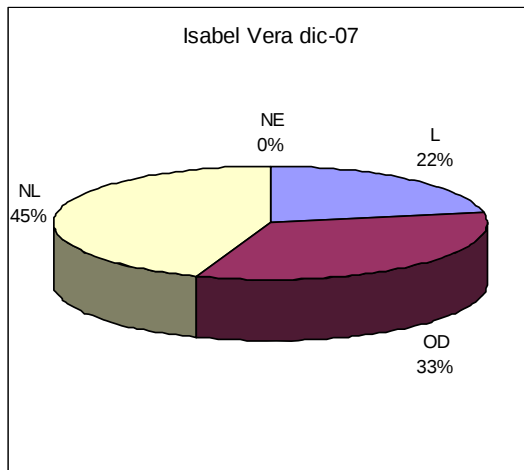
equivale a un 0%; 0 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 0%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Olivia, se presenta: una disminución en 88% de los Objetivos No Logrados, en 6% en Objetivos en Desarrollo y un aumento en 94% de los Objetivos Logrados.

Isabel Vera S.

TABLA N° 21

		L	OD	NL	NE
Isabel Vera	dic-07	4	6	8	0
	dic-08	18	0	0	0

GRÁFICOS N° 19 y N° 20



Isabel obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 4 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 22%; 6 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 33%; 8 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 45%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 18 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 100%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 0 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 0%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los

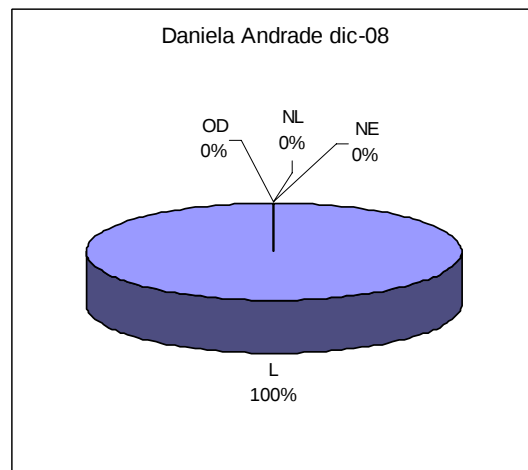
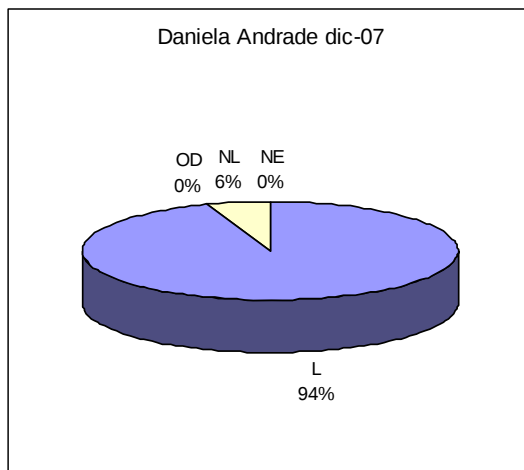
resultados de Isabel, se presenta: una disminución en 45% de los Objetivos No Logrados, en 33% de los Objetivos en Desarrollo y un aumento en 78% de los Objetivos Logrados.

Daniela Andrade M.

TABLA N° 22

		L	OD	NL	NE
Daniela Andrade	dic-07	17	0	1	0
	dic-08	18	0	0	0

GRÁFICOS N° 21 y N° 22



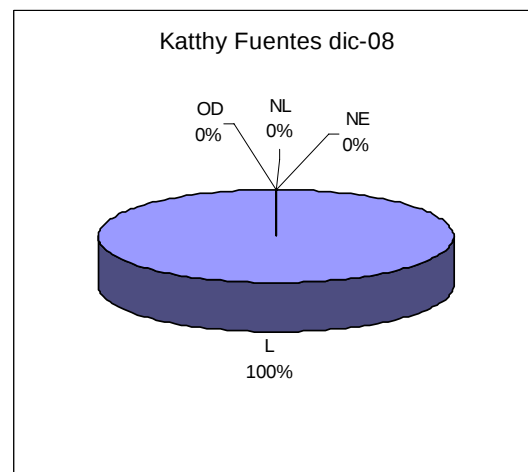
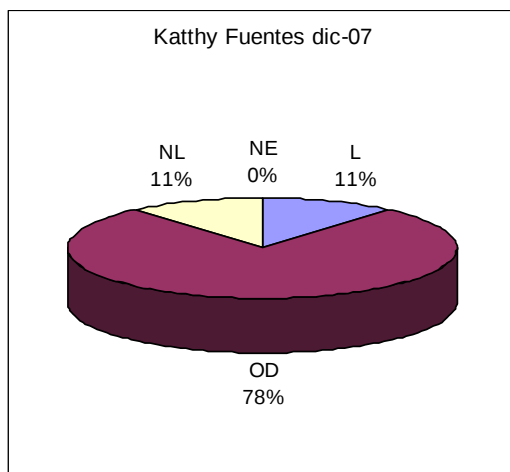
Daniela obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 17 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 94%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 1 Objetivo No Logrado, lo que corresponde a un 6%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 18 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 100%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 0 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 0%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Daniela, se presenta: una disminución en 6% de los Objetivos No Logrados y un aumento en 6% de los Objetivos Logrados.

Katthy Fuentes F.

TABLA N° 23

		L	OD	NL	NE
Katthy Fuentes	dic-07	2	14	2	0
	dic-08	18	0	0	0

GRÁFICOS N° 23 y N° 24



Katthy obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 2 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 11%; 14 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 78%; 2 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 11%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 18 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 100%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 0 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 0%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Katthy, se presenta: una disminución en 11% de los Objetivos No Logrados, en 78% de los Objetivos en Desarrollo y un aumento en 89% de los Objetivos Logrados.

7.3 Área de Cálculo y Resolución de Problemas:

Nancy Bravo A.

TABLA N° 24

		L	OD	NL	NE
Nancy Bravo	dic-07	27	4	23	0
	dic-08	0	0	0	54

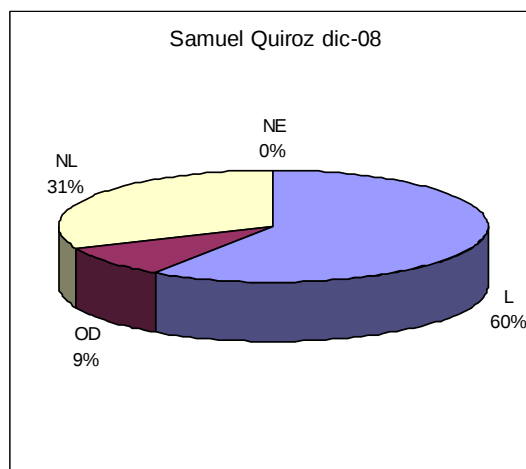
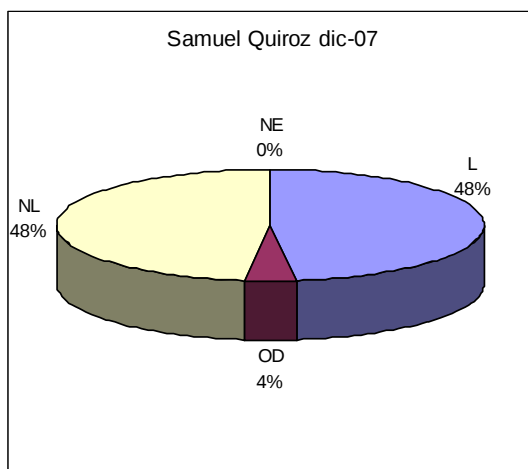
No es posible realizar comparación, debido a que no se presentan resultados de evaluación de segunda aplicación del instrumento.

Samuel Quiroz G.

TABLA N° 25

		L	OD	NL	NE
Samuel Quiroz	dic-07	26	2	26	0
	dic-08	32	5	17	0

GRÁFICOS N° 25 y N° 26



Samuel obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 26 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 48%; 2 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 4%; 26 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 48%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo

que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 32 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 60%; 5 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 9%; 17 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 31%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Samuel, se presenta: una disminución en 17% de los Objetivos No Logrados, un aumento en 5% de los Objetivos en Desarrollo y en 12% de los Objetivos Logrados.

Berta Rojas C.

TABLA N° 26

		L	OD	NL	NE
Berta Rojas	dic-07	24	3	27	0
	dic-08	0	0	0	54

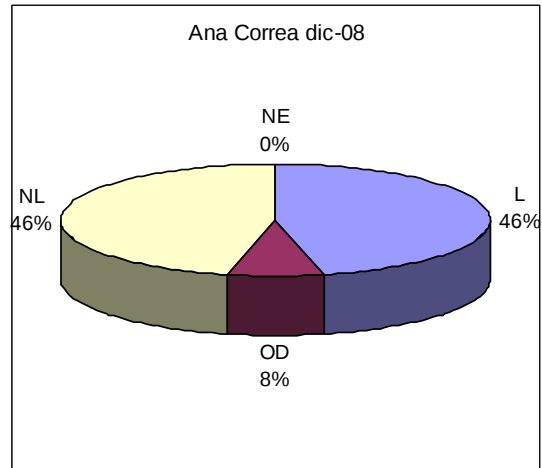
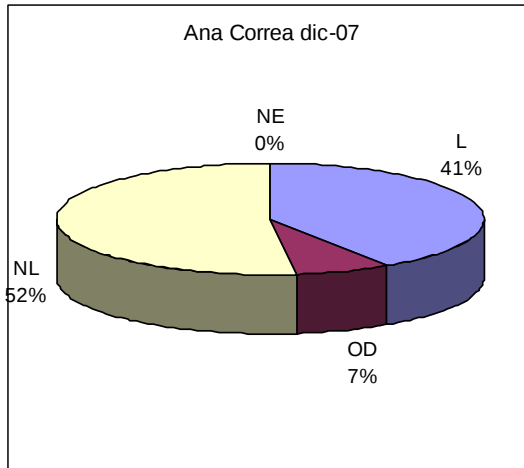
No es posible realizar comparación, debido a que no se presentan resultados de evaluación de segunda aplicación del instrumento.

Ana Correa M.

TABLA N° 27

		L	OD	NL	NE
Ana Correa	dic-07	22	4	28	0
	dic-08	25	4	25	0

GRÁFICOS N° 27 y N° 28



Ana obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 22 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 41%; 4 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 7%; 28 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 52%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 25 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 46%; 4 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 8%; 25 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 46%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Ana, se presenta: una disminución en 6% de los Objetivos No Logrados, un aumento en 1% de los Objetivos en Desarrollo y en 5% de los Objetivos Logrados.

Georgina Arroyo Q.

TABLA N° 28

		L	OD	NL	NE
Georgina Arroyo	dic-07	30	2	22	0
	dic-08	0	0	0	54

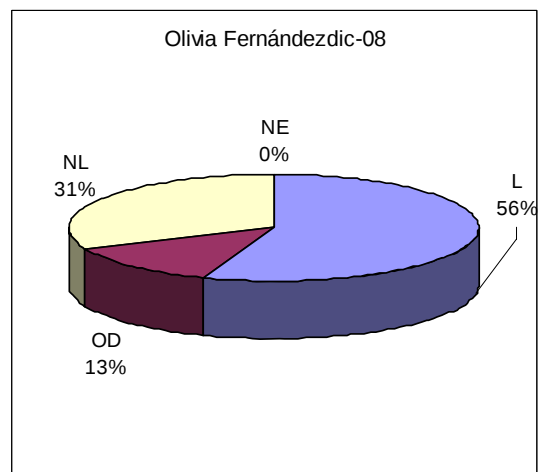
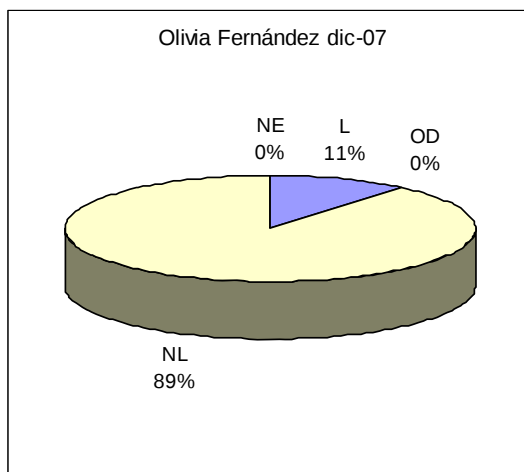
No es posible realizar comparación, debido a que no se presentan resultados de evaluación de segunda aplicación del instrumento.

Olivia Fernández C.

TABLA N° 29

		L	OD	NL	NE
Olivia Fernández	dic-07	6	0	48	0
	dic-08	30	7	17	0

GRÁFICOS N° 29 y N° 30



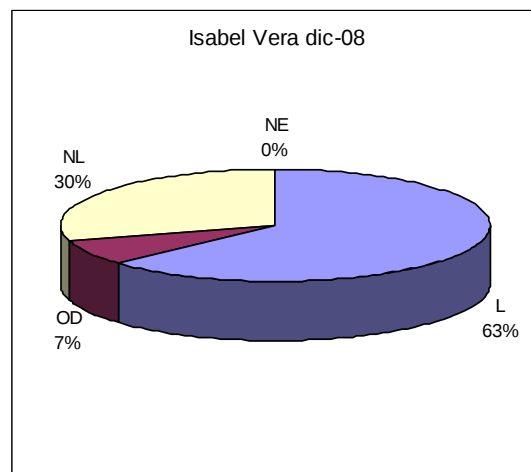
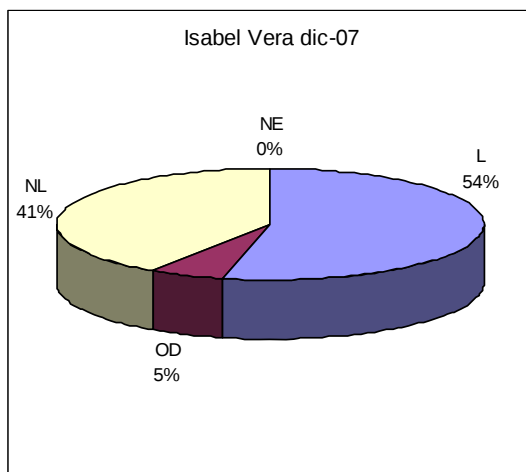
Olivia obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 6 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 11%; 0 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 0%; 48 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 89%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 30 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 56%; 7 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 13%; 17 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 31%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Olivia, se presenta: una disminución en 58% de los Objetivos No Logrados, en 31% de los Objetivos en Desarrollo y un aumento en 45% en los Objetivos Logrados.

Isabel Vera S.

TABLA N° 30

		L	OD	NL	NE
Isabel Vera	dic-07	29	3	22	0
	dic-08	34	4	16	0

GRÁFICOS N° 31 y N° 32



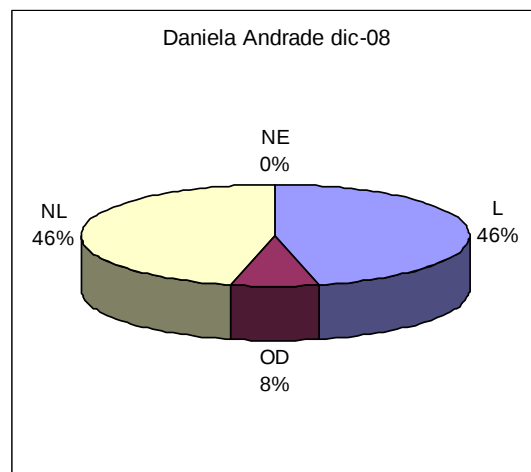
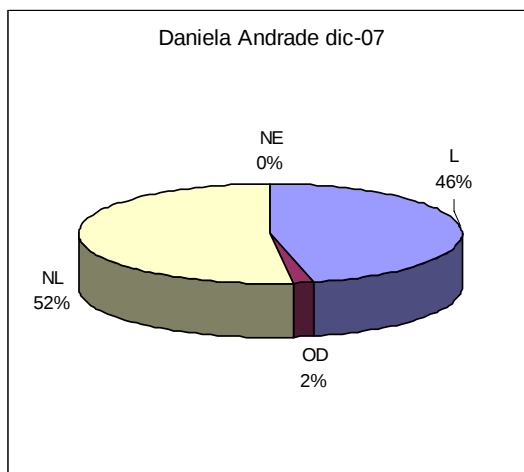
Isabel obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 29 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 54%; 3 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 5%; 22 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 41%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 34 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 63%; 4 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 7%; 16 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 30%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Isabel, se presenta: una disminución en 11% de los Objetivos No Logrados y un aumento en 2% de los Objetivos en Desarrollo y en 9% de los Objetivos Logrados .

Daniela Andrade M.

TABLA N° 31

		L	OD	NL	NE
Daniela Andrade	dic-07	25	1	28	0
	dic-08	25	4	25	0

GRÁFICOS N° 33 y N° 34



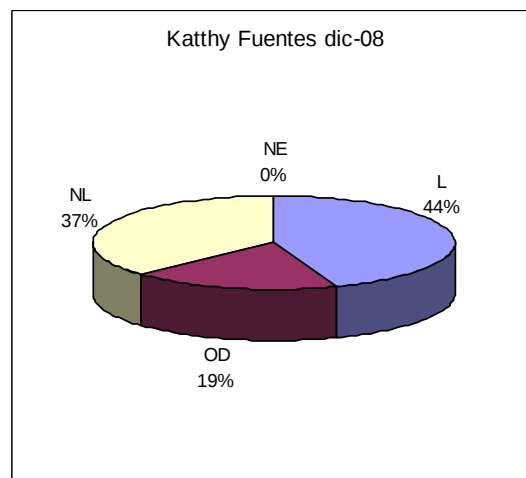
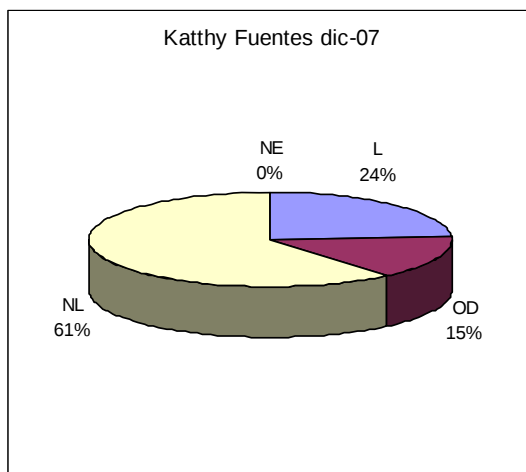
Daniela obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 25 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 46%; 1 Objetivo en Desarrollo, lo que equivale a un 2%; 28 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 52%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 25 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 46%; 4 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 8%; 25 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 46%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Daniela, se presenta: una disminución en 6% de los objetivos No Logrados y un aumento en 6% en los Objetivos en Desarrollo.

Katthy Fuentes F.

TABLA N° 32

		L	OD	NL	NE
Katthy Fuentes	dic-07	13	8	33	0
	dic-08	24	10	20	0

GRÁFICOS N° 35 y N° 36



Katthy obtuvo en la primera aplicación un resultado de: 13 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 24%; 8 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 15%; 33 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 61%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. A partir de la segunda aplicación, obtiene un resultado de: 24 Objetivos Logrados, lo que corresponde a un 44%; 10 Objetivos en Desarrollo, lo que equivale a un 19%; 20 Objetivos No Logrados, lo que corresponde a un 37%; y 0 Objetivos No Evaluados, lo que equivale a un 0%. Por lo tanto, es posible indicar que en los resultados de Katthy, se presenta: una disminución en 24% de los Objetivos No Logrados, un aumento en 4% de los Objetivos en Desarrollo y en 20% de los Objetivos Logrados.

8. PRESENTACIÓN GENERAL DE LAS DISTINTAS UNIDADES DE ANÁLISIS

En primer lugar se presentarán cinco tablas, de la N° 32 a la N° 36, que incluye las unidades de análisis de cada entrevistado, clasificadas por cada una de las categorías y subcategorías establecidas.

Posteriormente se presentará la tabla N° 37 con la totalidad de unidades de análisis, separadas por cada categoría o subcategoría constituida.

8.1 Presentación por entrevistado

Unidades de análisis por categorías y subcategorías de entrevista N° 1

Ana Correa

*Texto en negritas corresponde a entrevistador.

TABLA N° 33

Código	Discurso
A1	• “ahora aprendo más cosas” • “ahora... sé más que antes”
B1	• “he aprendido hartas cosas po’ he aprendido a leer, a escribir” • “ahora leo las cosas que me corresponden”
B2	• “He aprendido ... A expresarme mejor” • “He aprendido a valorarme como persona” • “antes en mi trabajo yo me quedaba callada, no contestaba” • “me siento bien (ámbito personal)” • “antes no sabía hablar algunas cosas”
B3	• “Ninguno (contratiempo) porque trabajo”
C1	• “ahora leo... mis derechos”

Unidades de análisis por categorías y subcategorías de entrevista N° 2

Olivia Fernández

*Texto en negritas corresponde a entrevistador.

TABLA N° 34

Código	Discurso
A2	• “la matemática” • (¿le ha generado aportes en el aprendizaje... de la matemática?) “Sí” • “no vamos a venir más vienen los demás po’”
B1	• “en la escritura, en leer sobretodo, sobretodo en leer” • “saber leer y escribir” • “lenguaje y leer” • (aportes) “en la escritura y en leer” • “yo vivo escribiendo lo que sea” • “a veces no estará tan bien la lectura pero trato que me quede bien” • (¿le ha generado aportes en el aprendizaje de la lectura?)... “Sí”
B2	• En sus emociones... “Si” • En cómo se siente con usted y con los demás... “¡biiieen por su puesto!, bien”
B3	• “para desenvolverse, así no la hacen tonta a uno” • “no la hacen tonta a uno porque en los güeltos” • “porque le pueden pasar un papel a usted y si no sabe lo que dice?” • “y esto a cualquiera persona que no sabe es como aprender a caminar po’”
E1	• participar acá, ¿le ha aportado o ayudado para estar en su familia?... “Eso me ha aportado, síiii”
E2	• “el otro año no puede estar conmigo” • “la convivencia con los compañeros”

Unidades de análisis por categorías y subcategorías de entrevista N° 3

Samuel Quiroz

*Texto en negritas corresponde a entrevistador.

TABLA N° 35

Código	Discurso
A2	• “En el sumar... en restar” • ¿en qué cosas te ha ayudado?, ¿en qué te ha favorecido? “en el sumar... en restar”
B1	• “aprender a escribir, a leer, interesante para mi”
B2	• “Para subirme el ánimo, para no estar decaído” • ¿Cuándo tú aprendes algo te sube el ánimo? “Sí”
B3	• ¿te ha ayudado para tu trabajo...? “Sí”
C1	• ¿te ha servido para estar en tu casa, para hablar con tu familia, para desarrollarte en tu casa? “Sí”
E2	• ¿te ha ayudado... para tu área familiar? “Sí”

Unidades de análisis por categorías y subcategorías de entrevista N° 4

Isabel Vera

*Texto en negritas corresponde a entrevistador.

TABLA N° 36

Código	Discurso
A1	• “yo me sentí como que iba creciendo, como que mi mente se iba abriendo poco a poco” • “para mi ha sido bonito, una experiencia bonita que se me ha dado” • “es bakán, bakán porque yo aprendí mucho” • “me desarrollé realmente me desarrollé”
B1	• “me desarrollé realmente me desarrollé a lo mejor demasiado con mi bla blá, pero me desarrollé”
B2	• “yo aquí crié personalidad cosa que yo no la tenía” • “prácticamente yo no sabía nada”, • “yo crié personalidad” • “como que me apocaba, pero gracias a dios y a este proyecto me puedo relacionar con cualquier otra persona” • “vez de sentirlos bien los sentíamos más mal, como que los apocábamos, los sentíamos muy poca cosa al lado de un grupo que sabía mucho más que nosotras...” • “yo por lo menos me sentí otra persona” • “A lo mejor se me abrió demasiado ja ja ja demasiado porque yo de repente estoy como muy... muuuuuuy preguntona” • “porque se me subió la autoestima que yo tenía la tenía muy baja” • “yo me creía muy poca cosa” • “aquí como se me subía la autoestima” • “crié bastante personalidad”
B3	• “yo no le podía enseñar a mis hijos” • “no podía entalar una conversación de materia con mis hijos porque no sabía” • “antes yo trabajaba donde yo trabajaba así en mi labor de trabajo yo era muy callada y onde yo era muy callada porque no sabía dexpresarme”
C1	• “ahora tengo personalidad para desarrollarme con las demás personas”
E1	• “mi marido me encuentra como que tengo muchas lalara”
E2	• “antes yo trabajaba donde yo trabajaba así en mi labor de trabajo yo era muy callada y onde yo era muy callada porque no sabía dexpresarme” • “ahora yo me sé dengolver súper bien” • “tengo conversación con las personas que hablan mejor que uno y se relacionarme con ellas a eso yo me doy cuenta”

Unidades de análisis por categorías y subcategorías de entrevista N° 5

Grupal

*Texto en negritas corresponde a entrevistador.

TABLA N° 37

Código	Discurso	Entrevistado
A1	• “yo lo digo por experiencia”	Olivia F.
A2	• “yo he podido desarrollarme y demasiado parece” • “yo me revelo siempre en mi caso, regaño sola porque digo ¡pucha! Y digo mis groserías, digo aaahhh!!!... ¿cómo no podía hacer otra cosa que tener chiquillos”	Isabel V. Olivia F.
A3	• “yo pienso irá a ser lo mismo que este año, iremos a tener clases con nuestro profesor”	Isabel V.
A5	• “esta persona me va ha sacar toa esta gente adelante, entonces los beneficios van a ser buenos”	Olivia F.
B1	• “Yo ya se leer y escribir bien” • “yo vengo a conocer las letras aquí “ • “muy poco porque contaba la plata“ • “yo sí, yo se leer y escribir” • “se han superado hartó” • “¡me sale mejor que antes! como que tengo mucho bla bla”	Ana C. Olivia F. Isabel V. Ana C. Olivia F. Isabel V.
B2	• “estoy aquí, ya voy para los seis años y no me ido, pero me siento bien aquí, me siento contenta porque es como mi segunda casa, son todos güena onda”. • “pero ahora, con el favor de Dios, ya no me pueden hacer tonta” • “si, yo igual” • “pero tengo que salir con mi cartón, eso es lo único que yo quiero” • “yo aquí he criado bastante personalidad”	Ana C. Isabel V. Ana C. Ana C. Isabel V.
D2	• “yo ahora frente a lo que ella hizo lo encontré bien, porque a lo mejor si ella no hubiera puesto cuidado en eso me habría pasado algo más, habría sufrido psicológicamente más”	Isabel V.
E2	• “Bueno a mi me gustaría que el grupo hubiera sido más grande” • “a mi me gusta too el colegio, los profesores, too las profesoras, el inspector too el colegio, que son muy buenas personas y gracias a ellos estoy aquí” • “pero me siento bien aquí, me siento contenta” • “ahí en el cuarenta y siete yo fui como un año, estuve como seis meses y me aburrió”	Isabel V. Ana C. Ana C. Olivia F.

	• “yo hallo que a los profesores aquí se le da con los alumnos” • “me daba vergüenza cuando iba a una reunión” • “Me sentía bajoneada porque yo me ponía a conversar con otra persona que hablaba bien, que hablaba bonito y a mí no me salía y si yo me ponía a conversar...”	Ana C. Isabel V. Isabel V.
--	--	--

8.2 Presentación por Categorías y subcategorías

En la tabla N° 37, se presentan las unidades de análisis, correspondiente a la categoría **Habilidades Intelectuales**. Cada unidad de análisis se encuentra asociada a la subcategoría que le corresponde, además, se indica el emisor de cada uno de estos discursos.

*Texto en negritas corresponde a entrevistador.

TABLA N° 38

Subcategoría	Discurso	Emisor
Aprendizaje de la experiencia	• “ahora aprendo más cosas”	Ana C.
	• “ahora... sé más que antes”	Ana C.
	• “yo me sentí como que iba creciendo, como que mi mente se iba abriendo poco a poco”	Isabel V.
	• “para mi ha sido bonito, una experiencia bonita que se me ha dado”	Isabel V.
	• “es bakán, bakán porque yo aprendí mucho”	Isabel V.
	• “me desarrollé realmente me desarrollé”	Isabel V.
	• “yo lo digo por experiencia”	*Olivia F.
Razonamiento	• “la matemática”	Olivia F.
	• (¿le ha generado aportes en el aprendizaje... de la matemática?) “Sí”	Olivia F.
	• “no vamos a venir más vienen los demás po”	Olivia F.
	• “En el sumar... en restar”	Samuel Q.
	• ¿en qué cosas te ha ayudado?, ¿en qué te ha favorecido? “en el sumar... en restar”	Samuel Q.
	• “yo he podido desarrollarme y demasiado parece	*Isabel V.
	• “yo me revelo siempre en mi caso, regaño sola porque digo ¡pucha! Y digo mis groserías, digo aaahhh!!!... ¿cómo no podía hacer otra cosa que tener chiquillos”	*Olivia F.
Planificación	• “yo pienso irá a ser lo mismo que este año, iremos a tener clases con nuestro profesor”	*Isabel V.
Pensamiento abstracto	• “esta persona me va ha sacar toa esta gente adelante, entonces los beneficios van a ser buenos”	*Olivia F.

En la tabla N° 38, se presentan las unidades de análisis, correspondiente a la categoría **Conductas Adaptativas**. Cada unidad de análisis se encuentra asociada a la subcategoría que le corresponde, además, se indica el emisor de cada uno de estos discursos.

TABLA N° 39

Subcategoría	Discurso	Emisor
Conceptualización	• “he aprendido hartas cosas po’ he aprendido a leer, a escribir”	Ana C.
	• “ahora leo las cosas que me corresponden”	Ana C.
	• “ <i>en la escritura, en leer sobretodo, sobretodo en leer</i> ”	Olivia
	• “ <i>saber leer y escribir</i> ”	Olivia F.
	• “ <i>lenguaje y leer</i> ”	Olivia F.
	• (aportes) “ <i>en la escritura y en leer</i> ”	Olivia F.
	• “yo vivo escribiendo lo que sea”	Olivia F.
	• “a veces no estará tan bien la lectura pero trato que me quede bien”	Olivia F.
	• (¿le ha generado aportes en el aprendizaje de la lectura?)... “Sí”	Olivia F.
	• “aprender a escribir, a leer, interesante para mi”	Samuel Q.
	• “me desarrollé realmente me desarrollé a lo mejor demasiado con mi bla bla, pero me desarrollé”	Isabel V.
	• “Yo ya se leer y escribir bien”	*Ana C.
	• “yo vengo a conocer las letras aquí “	*Olivia F.
	• “muy poco porque contaba la plata“	*Isabel V.
	• “yo sí, yo se leer y escribir”	*Ana C.
	• “se han superado harto”	*Olivia F.
	• “¡me sale mejor que antes! como que tengo mucho bla bla”	*Isabel V.
Social	• “He aprendido ... A expresarme mejor”	Ana C.
	• “He aprendido a valorarme como persona”	Ana C.
	• “antes en mi trabajo yo me quedaba callada, no contestaba”	Ana C.
	• “me siento bien (ámbito personal)”	Ana C.
	• “antes no sabía hablar algunas cosas”	Ana C.
	• En sus emociones... “Sí”	Olivia F.
	• En cómo se siente con usted y con los demás... “¡biiieen por su puesto!, bien”	Olivia F.
	• “Para subirme el ánimo, para no estar decaído”	Samuel Q.
	• ¿Cuándo tú aprendes algo te sube el ánimo? “Sí”	Samuel Q.

	• “yo aquí crié personalidad cosa que yo no la tenía”	Isabel V.
	• “prácticamente yo no sabía nada”,	Isabel V.
	• “yo crié personalidad”	Isabel V.
	• “como que me apocaba, pero gracias a dios y a este proyecto me puedo relacionar con cualquier otra persona”	Isabel V.
	• “vez de sentirlos bien los sentíamos más mal, como que los apocábamos, los sentíamos muy poca cosa al lado de un grupo que sabía mucho más que nosotras...”	Isabel V.
	• “yo por lo menos me sentí otra persona”	Isabel V.
	• “A lo mejor se me abrió demasiado ja ja ja demasiado porque yo de repente estoy como muy... muuuuuuy preguntona”	Isabel V.
	• “porque se me subió la autoestima que yo tenía la tenía muy baja”	Isabel V.
	• “yo me creía muy poca cosa”	Isabel V.
	• “aquí como se me subía la autoestima”	Isabel V.
	• “crié bastante personalidad”	Isabel V.
	• “estoy aquí, ya voy para los seis años y no me ido, pero me siento bien aquí, me siento contenta porque es como mi segunda casa, son todos güena onda”.	*Ana C.
	• “pero ahora, con el favor de Dios, ya no me pueden hacer tonta”	*Isabel V.
	• “sí, yo igual”	*Ana C.
	• “pero tengo que salir con mi cartón, eso es lo único que yo quiero”	*Ana C.
	• “yo aquí he criado bastante personalidad”	*Isabel V.
Práctica	• “Ninguno (contratiempo) porque trabajo”	Ana
	• “para desenvolverse, así no la hacen tonta a uno”	Olivia F.
	• “no la hacen tonta a uno porque en los güeltos”	Olivia F.
	• “porque le pueden pasar un papel a usted y si no sabe lo que dice?”	Olivia F.
	• “y esto a cualquiera persona que no sabe es como aprender a caminar po”	Olivia F.
	• ¿te ha ayudado para tu trabajo...? “Sí”	Samuel Q.
	• “yo no le podía enseñar a mis hijos”	Isabel V.
	• “no podía entalar una conversación de materia con mis hijos porque no sabía”	Isabel V.
	• “antes yo trabajaba donde yo trabajaba así en mi labor de trabajo yo era muy callada y onde yo era muy callada porque no sabía dexpresarme”	Isabel V.

En la tabla N° 39, se presentan las unidades de análisis, correspondiente a la categoría **Participación, Interacción y Roles Sociales**. Cada unidad de análisis se encuentra asociada a la subcategoría que le corresponde, además, se indica el emisor de cada uno de estos discursos.

TABLA N° 40

Subcategoría	• Discurso	Emisor
Oportunidades para participar en la vida de la comunidad.	• “ahora leo... mis derechos”	Ana C.
	• <i>¿te ha servido para estar en tu casa, para hablar con tu familia, para desarrollarte en tu casa?</i> “Sí”	Samuel Q.
	• “ahora tengo personalidad para desarrollarme con las demás personas”	Isabel V.

En la tabla N° 40, se presentan las unidades de análisis, correspondiente a la categoría **Salud**. Cada unidad de análisis se encuentra asociada a la subcategoría que le corresponde, además, se indica el emisor de cada uno de estos discursos.

TABLA N° 41

Subcategoría	• Discurso	Emisor
Salud Mental	• “yo ahora frente a lo que ella hizo lo encontré bien, porque a lo mejor si ella no hubiera puesto cuidado en eso me habría pasado algo más, habría sufrido psicológicamente más”	*Isabel V.

En la tabla N° 41, se presentan las unidades de análisis, correspondiente a la categoría **Contexto**. Cada unidad de análisis se encuentra asociada a la subcategoría que le corresponde, además, se indica el emisor de cada uno de estos discursos.

TABLA N° 42

Subcategoría	• Discurso	Emisor
Microsistema.	• <i>participar acá, ¿le ha aportado o ayudado para estar en su familia?... “Eso me ha aportado, síiii”</i>	Olivia F.
	• <i>“mi marido me encuentra como que tengo muchas lalara”</i>	Isabel V.
Mesosistema.	• <i>“el otro año no puede estar conmigo”</i>	Olivia F.
	• <i>“la convivencia con los compañeros”</i>	Olivia F.
	• <i>te ha ayudado... para tu área familiar? “Sí”</i>	Samuel Q.
	• <i>“antes yo trabajaba donde yo trabajaba así en mi labor de trabajo yo era muy callada y onde yo era muy callada porque no sabía dexpresarme”</i>	Isabel V.
	• <i>“ahora yo me sé engolver súper bien”</i>	Isabel V.
	• <i>“tengo conversación con las personas que hablan mejor que uno y se relacionarme con ellas a eso yo me doy cuenta”</i>	Isabel V.
	• <i>“Bueno a mi me gustaría que el grupo hubiera sido más grande”</i>	*Isabel V.
	• <i>“a mi me gusta too el colegio, los profesores, too las profesoras, el inspector too el colegio, que son muy buenas personas y gracias a ellos estoy aquí”</i>	*Ana C.
	• <i>“pero me siento bien aquí, me siento contenta”</i>	*Ana C.
	• <i>“ahí en el cuarenta y siete yo fui como un año, estuve como seis meses y me aburrió”</i>	*Olivia F.

	• <i>“yo hallo que a los profesores aquí se le da con los alumnos”</i>	*Ana C.
	• <i>“me daba vergüenza cuando iba a una reunión”</i>	*Isabel V.
	• <i>“Me sentía bajoneada porque yo me ponía a conversar con otra persona que hablaba bien, que hablaba bonito y a mí no me salía y si yo me ponía a conversar...”</i>	*Isabel V.

8.3 Análisis de las distintas unidades de análisis

De la presentación general de las distintas unidades de análisis expuestas anteriormente, se puede realizar el siguiente análisis conformado de dos partes:

- I. Análisis por entrevistas
- II. Análisis por categorías

8.3.1 Análisis por entrevistas

Entrevista N° 1: Ana Correa

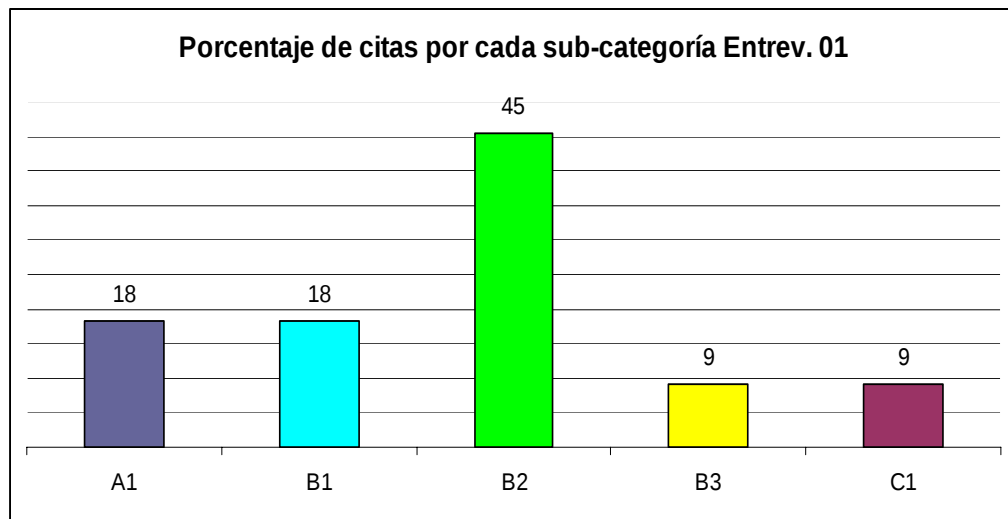
Del discurso ofrecido por la entrevistada, se extrajeron 11 citas. De éstas:

1. El 18,2 % corresponden a la categoría de Habilidades Intelectuales, en la subcategoría de Razonamiento, donde encontramos respuestas como *“ahora aprendo más cosas”*.
2. El 72,7 % corresponden a la categoría de Conducta Adaptativa, de la cual:
 - a) El 18,2 % atañen a la subcategoría de Habilidades Conceptuales, con respuestas como *“He aprendido hartas cosas po’ he aprendido a leer, a escribir”*.
 - b) El 45,5 % de las citas se relacionan en la subcategoría de Habilidades Sociales, con respuestas como *“Antes no sabía hablar algunas cosas”*.
 - c) Y un 9,1 % en la subcategoría de Habilidades Prácticas, con respuestas como *“Ninguno (contratiempo) porque trabajo”*.
3. Un 9,1 % de las citas pertenecen a la categoría de Participación, Interacción y Roles Sociales, en la subcategoría de Oportunidades para participar en la

vida diaria de la comunidad, con respuestas como “*Ahora leo... mis derechos*”.

4. Como se observa en la tabla N° 32 y el gráfico N° 37, la cita que más se expresó fue la referida a la autoestima, esto es muy relevante a la hora de motivar, a los alumnos, para que asistan de manera regular al proyecto, situación que resulta importantísima ante las elevadas cifras de deserción. Cabe destacar que, tres de las cinco subcategorías que fueron contestadas, pertenecen a la categoría de Conductas adaptativas, lo que se traduce en herramientas concretas que mejoran la calidad de vida de las personas. Por otro lado, el ser cada día más competente en la habilidad del Razonamiento también aporta a un desenvolvimiento más efectivo en situaciones de la vida diaria, lo que de igual modo mejora la calidad de vida de éstas.

GRÁFICO N° 37



5. Finalmente, NO se encuentran citas aplicables a las siguientes subcategorías:

TABLA N° 43

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Habilidad Intelectual	Razonamiento Planificación Solucionar problemas Pensamiento abstracto Comprender ideas complejas Aprender con rapidez
Participación , Interacción y Roles Sociales	Restricciones para participar en la vida de la comunidad
Salud	Bienestar físico Bienestar mental Bienestar social
Contexto	Microsistema Mesosistema Macrosistema

Entrevista N° 2: Olivia Fernández

Del discurso ofrecido por la entrevistada, se extrajeron 19 citas. De éstas:

1. El 15.8 % corresponden a la categoría de Habilidades Intelectuales, en la subcategoría de Planificación, donde encontramos respuestas como “la matemática”.
2. El 68,4 % corresponden a la categoría de Conducta Adaptativa, de la cual:
 - a) El 36,8 % atañen a la subcategoría de Habilidades Conceptuales, con respuestas como “*En la escritura, en leer sobretodo, sobretodo en leer*”;

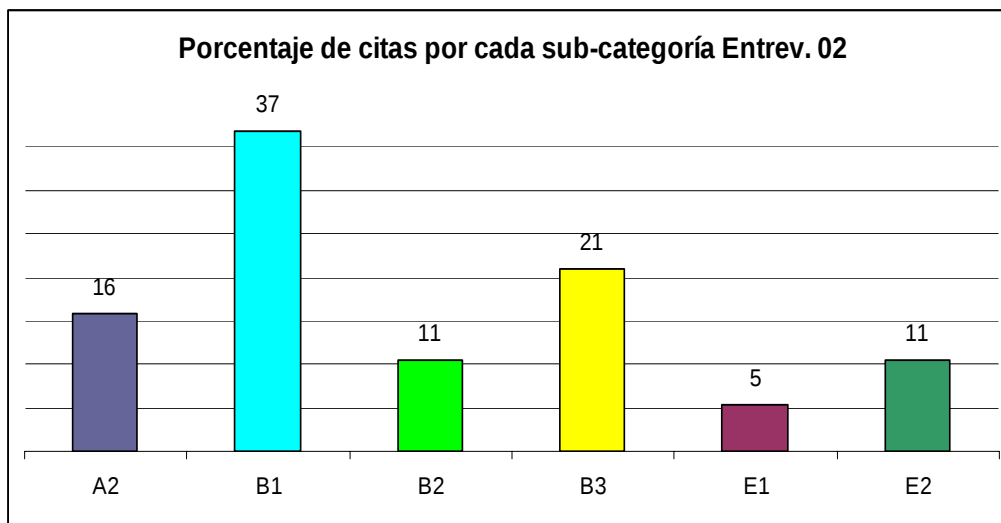
- b) El 10.5 % de las citas se relacionan en la subcategoría de Habilidades Sociales, con respuestas como **“¿cómo se siente con usted y con los demás? ¡Biiiiiien, por supuesto!, bien”** (Texto en negritas corresponde a entrevistador);
- c) Y un 21,1 % en la subcategoría de Habilidades Prácticas, con respuestas como **“Para desenvolverme a sí no la hacen tonta a uno”**.

3. Un 15,8 % de las citas pertenecen a la categoría de Contexto, en la subcategoría de:

- a) Microsistema, con un 5,3 % de las citas; con respuestas como **“Participar acá ¿le ha aportado o ayudado para estar en su familia? “Eso me ha aportado, síiiii”** (Texto en negritas corresponde a entrevistador).
- b) Mesosistema, con 10, 5 % de las citas, Oportunidades para participar en la vida diaria de la comunidad, con respuestas como **“la convivencia con los compañeros”**.

4. Como se observa en la tabla N° 33 y el gráfico N° 38, la subcategoría mayormente señalada por el entrevistada corresponde a la de Habilidades Conceptuales, es decir, aquellas herramientas que son básicas para el desenvolvimiento en la sociedad, esto es Lenguaje, Lectura y Escritura, Conceptos de dinero y Autodirección. Cuando las personas logran el dominio o manejo de éstas son consiguen una mayor independencia y logran realizar las actividades cotidianas de mejor manera, de modo que mejora su calidad de vida.

GRÁFICO N° 38



5. Finalmente, NO se encuentran citas aplicables a las siguientes subcategorías:

TABLA N° 44

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Habilidad Intelectual	Aprender de la experiencia Planificación Solucionar problemas Pensamiento abstracto Comprender ideas complejas Aprender con rapidez
Participación , Interacción y Roles Sociales	Oportunidades para participar en la vida de la comunidad Restricciones para participar en la vida de la comunidad
Salud	Bienestar físico

	Bienestar mental Bienestar social
Contexto	Macrosistema

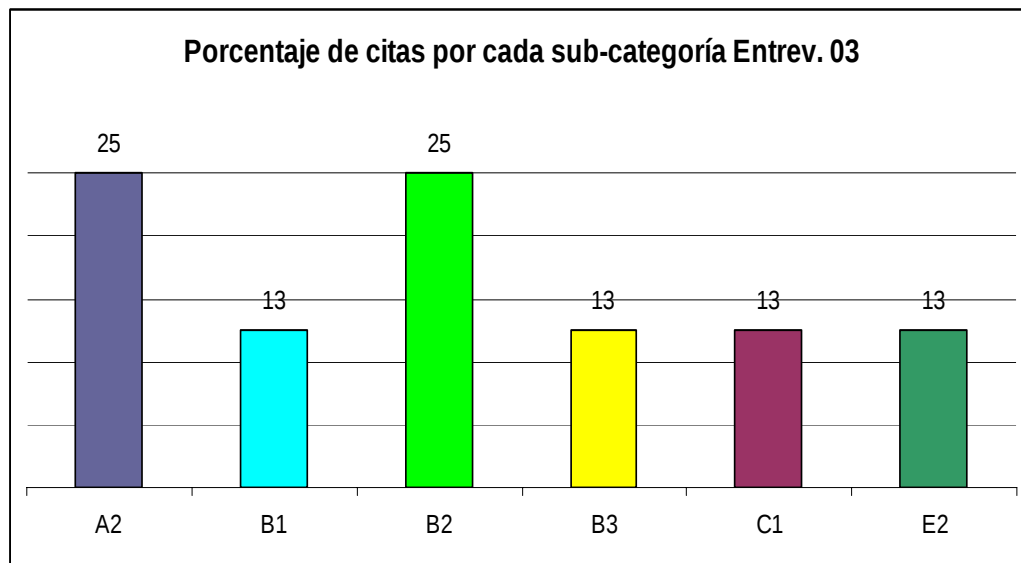
Entrevista N° 3: Samuel Quiroz

Del discurso ofrecido por el entrevistado, se extrajeron 8 citas. De éstas:

1. El 25 % de sus citas corresponden a la categoría de Habilidades Intelectuales, en la subcategoría de Razonamiento, con respuestas como “*en el sumar, en restar*”.
2. El 50 % corresponden a la categoría de Conducta Adaptativa, de la cual:
 - a) El 12,5 % pertenecen a la subcategoría de Habilidades Conceptuales, con respuestas como “*Aprender a leer, a escribir, interesante para mí*”.
 - b) El 25 % se relacionan en la subcategoría de Habilidades Sociales, con respuestas como “*para subirme el ánimo, para no estar decaído*”.
 - c) El 12,5 % en la subcategoría de Habilidades Prácticas, con respuestas como “**¿Te ha ayudado en tu trabajo? “Sí”** (Texto en negritas corresponde a entrevistador).
3. Un 12,5 % de las citas pertenecen a la categoría de Participación, Interacción y Roles Sociales, en la subcategoría de Oportunidades para participar en la vida diaria de la comunidad, con respuestas como “**¿te ha servido para estar en tu casa, para hablar con tu familia, para desarrollarte en tu casa? “Sí”** (Texto en negritas corresponde a entrevistador).

4. Un 12,5 % de las citas pertenecen a la categoría de Contexto, en la subcategoría de Mesosistema, Oportunidades para participar en la vida diaria de la comunidad, con respuestas como “**¿Te ha ayudado... para tu área familiar? si**” (Texto en negritas corresponde a entrevistador).
5. Como se puede ver en la tabla N° 34 y el gráfico N° 39, al igual que ocurre con los otros entrevistados, Samuel en su escueto discurso, se presenta preponderantemente orientado hacia la categoría de Conductas adaptativas. Es decir, que el programa de integración en el CEIA está generando mejores condiciones en la calidad de vida de los alumnos a través de la entrega de mejores herramientas para la integración social. Además aporta que el PIE ha generado contribuciones en el desarrollo de habilidades Intelectuales como el razonamiento; en la Participación Interacciones y Roles sociales a través de las oportunidades para participar en la comunidad y también en el apoyo en su contexto en el mesosistema.

GRÁFICO N° 39



5. Finalmente, NO se encuentran citas aplicables a las siguientes subcategorías:

TABLA N° 45

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Habilidad Intelectual	Aprender de la experiencia Planificación Solucionar problemas Pensamiento abstracto Comprender ideas complejas Aprender con rapidez
Participación , Interacción y Roles Sociales	Restricciones para participar en la vida de la comunidad
Salud	Bienestar físico Bienestar mental Bienestar social
Contexto	Microsistema Macrosistema

Entrevista N° 4: Isabel Vera

Del discurso ofrecido por la entrevistada, se extrajeron 24 citas. De éstas:

1. El 16,7 % corresponden a la categoría de Habilidades Intelectuales, en la subcategoría de Razonamiento, donde encontramos respuestas como *“yo me sentí como que iba creciendo, como que mi mente se iba abriendo poco a poco”*.
2. El 62,5 % corresponden a la categoría de Conducta Adaptativa, de la cual:

- a) El 4,2 % corresponden a la subcategoría de Habilidades Conceptuales, con respuestas como *“me desarrollé realmente me desarrolle...”*.
- b) El 45,8 % de las citas se refieren a la subcategoría de Habilidades Sociales, con respuestas como *“como que me apocaba, pero gracias a dios y a este proyecto me puedo relacionar con cualquier otra persona”*
- c) Y un 12,5 % en la subcategoría de Habilidades Prácticas, con respuestas como *“yo no le podía enseñar a mis hijos”*.

3. Un 4,2 % % de las citas pertenecen a la categoría de Participación, Interacción y Roles Sociales, en la subcategoría de Oportunidades para participar en la vida diaria de la comunidad, con respuestas como *“Ahora tengo personalidad para desarrollarme con las demás personas”*.

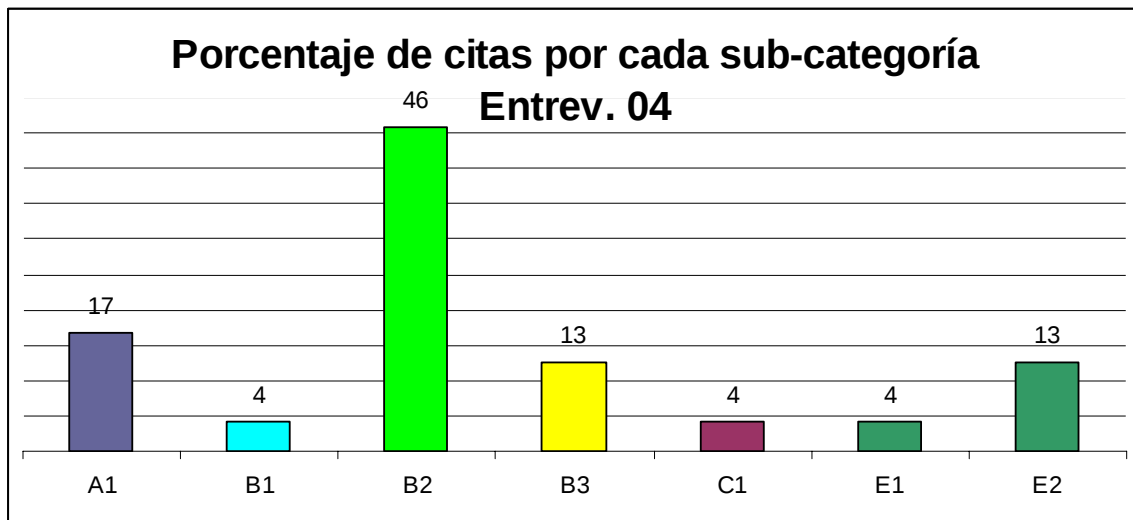
4. Un 16,7 % se circunscriben a la categoría de Contexto, en la subcategoría de:

- a) Microsistema, con un 4,2 % de las citas; con respuestas como *“mi marido me encuentra como que tengo mucha laralá”*.
- b) Mesosistema, con 12, 5 % de las citas, Oportunidades para participar en la vida diaria de la comunidad, con respuestas como *“ahora yo me sé desengolver súper bien”*.

5. Como es posible de observar en la tabla N° 35 y el gráfico N° 40, la entrevistada expresa reiteradamente en su discurso la influencia del PIE en el desarrollo de habilidades para la Conducta Adaptativa; especialmente orientadas hacia el área social y prácticas. Además, indica relación con el desarrollo de Habilidades Intelectuales y en el Contexto social. Todas ellas permiten un mayor

desarrollo de sus habilidades de reflexión, pero por sobretodo el mejoramiento de sus condiciones de vida tanto en lo personal, a través del desarrollo de su personalidad, de una modificación percepción y valoración de si misma, y en el desarrollo de su vida social.

GRÁFICO N° 40



6. Finalmente, NO se encuentran citas aplicables a las siguientes subcategorías:

TABLA N° 46

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Habilidad Intelectual	Razonamiento
	Planificación
	Solucionar problemas
	Pensamiento abstracto
	Comprender ideas complejas
	Aprender con rapidez
	Aprender de la experiencia
Participación , Interacción y Roles Sociales	Restricciones para participar en la vida de la comunidad

Salud	Bienestar físico Bienestar mental Bienestar social
Contexto	Macrosistema

Entrevista N° 5: Grupal

Del discurso ofrecido por todos los entrevistados la entrevista grupal, se extrajeron 24 citas. De éstas:

1. El 20,8 % corresponden a la categoría de Habilidades Intelectuales, de éstas:

a) El 4,2 % corresponde a la subcategoría de Aprender por la experiencia, donde encontramos respuestas como *“Yo lo digo por experiencia”*.

b) El 8,3 % pertenece a la subcategoría de Razonamiento, donde encontramos verbalizaciones como: *“yo he podido desarrollarme y demasiado parece”*.

c) El 4,2 % corresponde a la subcategoría de Planificación, con respuestas como *“Yo pienso irá a ser lo mismo este año, iremos a tener clases con nuestro profesor”*.

d) Un 4,2 % pertenece en la subcategoría de Pensar de manera abstracta, con respuestas como *“esta persona me va a sacar toa esta gente adelante, entonces los beneficios van a ser buenos”*.

2. El 45,8 % de las citas corresponden a la categoría de Conducta Adaptativa, de las cuales:

a) Un 25 % incumbe a la subcategoría de Habilidades Conceptuales, con respuestas como *“Yo ya sé leer y escribir bien”*.

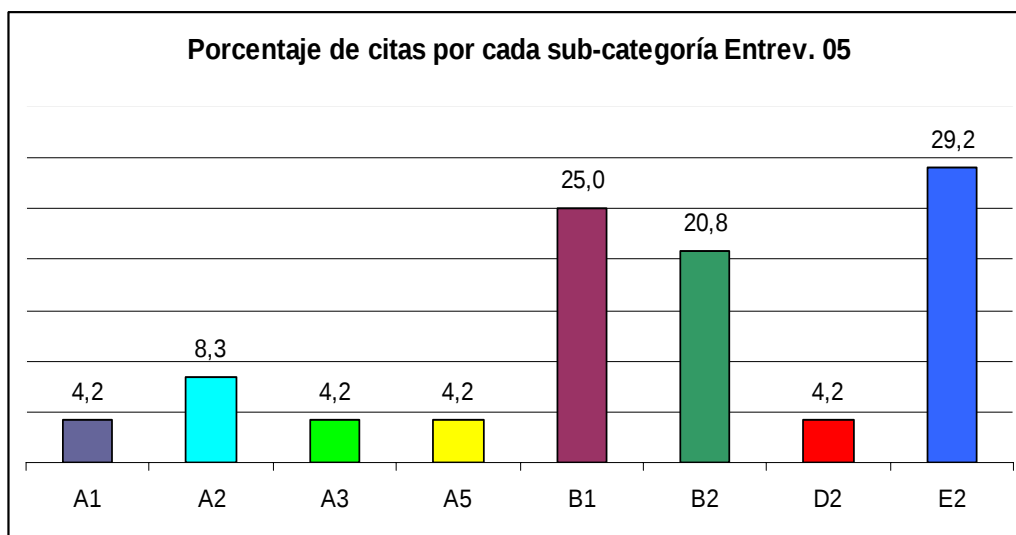
b) Y un 20,8 % incumbe a la subcategoría de Habilidades Sociales con respuestas como *“Yo aquí he criado bastante personalidad”*.

3. Un 4,2 % de las citas se relacionan con la categoría de Salud, en la subcategoría de Bienestar Social, con respuestas como *“Yo ahora frente a lo que ella hizo lo encontré bien... habría sufrido psicológicamente más”*.

4. En la categoría de Contexto encontramos un 29,2 % de las citas extraídas, en la subcategoría de Mesosistema, con respuestas como *“me sentía cajoneada porque yo me ponía a conversar con otra persona que hablaba bien, que hablaba bonito y a mi no me salía y si yo me ponía a conversar”*.

5. Como es posible de observar en la tabla N° 36 y el gráfico N° 41, en la entrevista grupal, como era esperable, se potencian algunas características de personalidad de los entrevistados, mostrándose un panorama en el cual las mujeres toman mayormente la palabra y el varón calla. Nuevamente resalta a la vista la gran cantidad de citas en la Categoría de Conductas adaptativas, especialmente en habilidades conceptuales y sociales. Surge también una alta referencia a las categorías de Habilidades intelectuales y lo referido al Contexto. Nuevamente se visibiliza el apoyo que genera el PIE en áreas como el aprender de la experiencia, el Razonamiento, la Planificación, Comprender Ideas Complejas, las Habilidades Conceptuales y Sociales, el bienestar mental y el desarrollo a nivel de Mesosistema.

GRÁFICO N° 41



6. Por último, NO se encuentran citas aplicables a las siguientes subcategorías:

TABLA N° 47

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Habilidad Intelectual	Solucionar problemas
	Comprender ideas complejas
	Aprender con rapidez
Conducta Adaptativa	Habilidades prácticas
Participación , Interacción y Roles Sociales	Oportunidades para participar en la vida de la comunidad
	Restricciones para participar en la vida de la comunidad
Salud	Bienestar físico
	Bienestar social
Contexto	Microsistema
	Macrosistema

8.3.2 Análisis por Categorías

Realizando un análisis transversal a todas las entrevistas y centrándose en cada subcategoría, es posible inferir que:

a. En la Categoría “Habilidades Intelectuales” se obtuvo un 18,6 % del total de citas extraídas de todas las entrevistas. De éstas un 8,1 % a la subcategoría de Aprendizaje de la experiencia, un 8,1 % corresponde a la subcategoría de Razonamiento; un 1,2 % incumbe a la subcategoría de Planificación; y un 1.2 % atañe a la subcategoría de Pensamiento abstracto. No surgen relaciones entre los relatos y las subcategorías de Solucionar problemas, Comprender ideas complejas y aprender con rapidez.

b. En la Categoría “Conductas Adaptativas” se presenta un 59.3 % de las citas. De éstas un 19.8 % pertenecen a la subcategoría de Habilidades Conceptuales, un 29,1 % a las Habilidades Sociales y un 10.5 % a las Habilidades Prácticas. Cabe mencionar que esta categoría fue la más aludida dentro de todas de un modo integral, esto es en todas sus subcategorías.

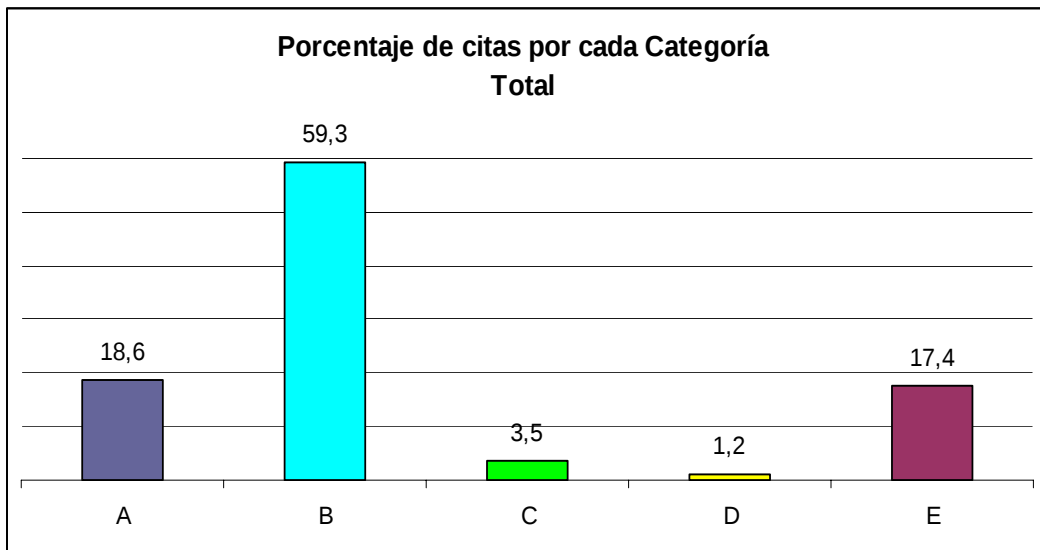
c. En la Categoría “Participación, Interacción y Roles Sociales” se consiguió un 3,5 % del total de citas de las entrevistas, todas ellas pertenecientes a la subcategoría de Oportunidades para participar en la vida de la comunidad, siendo excluida de las menciones la subcategoría Restricciones para la participación de la vida en comunidad. Lo que implicaría que el PIE se constituye como un generador de oportunidades y/o facilitador frente a la participación social.

d. En la Categoría “Salud” se alcanzó un 1.2 %, el cual pertenece íntegramente a la subcategoría de Salud Mental. Esto permitiría decir que la participación en el PIE se constituye como un elemento generador de bienestar a nivel de salud mental.

e. En la última Categoría de “Contexto” se obtuvo un 17,4 % de la totalidad de las citas de las entrevistas. De estas un 2,3 % pertenece a la subcategoría de Microsistema y un 15,1 % a la categoría de Mesosistema. No fue mencionada ninguna cita respecto de la subcategoría de Macrosistema. Lo que implicaría que la participación en el Programa entregaría herramientas para el manejo tanto a nivel de Micro como Mesosistema.

f. Es factible de observar en la tabla N° 36 y en el gráfico N° 42 la distribución porcentual del total de citas de acuerdo a cada Categoría presentada. Resalta el alto porcentaje alcanzado por la categoría Conducta Adaptativa. Además, obtienen porcentajes importantes las categorías de Habilidades Intelectuales y Contexto; las cuales en conjunta hablarían de una fuerte entrega de herramientas tanto individuales como grupales para incorporarse de una mejor forma a la sociedad y lograr un mayor empoderamiento de sus habilidades.

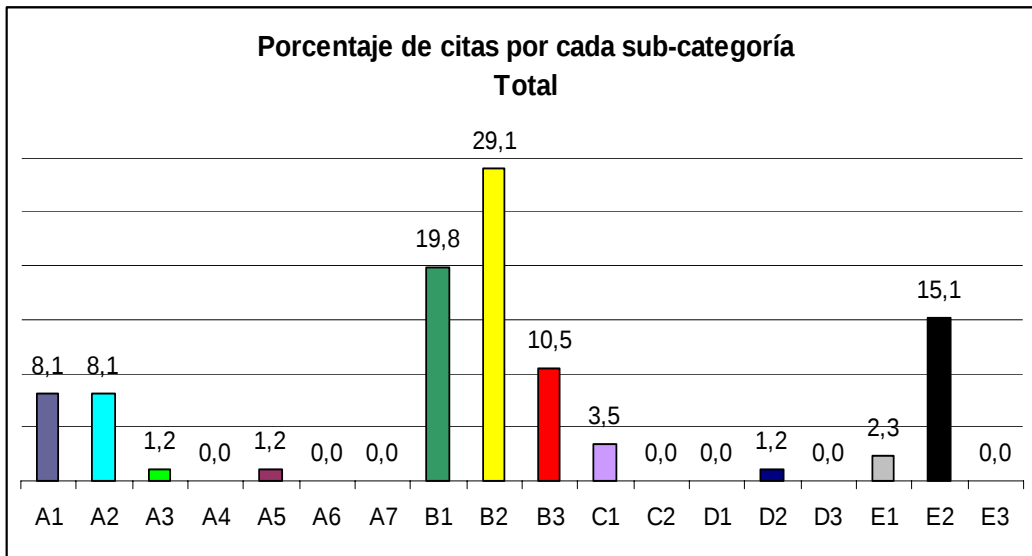
GRÁFICO N° 42



g. A partir del gráfico N° 43 y la tabla N° 36, es posible identificar la distribución porcentual del total de citas de acuerdo a cada subcategoría. Sobresale el alto porcentaje obtenido por las subcategorías de Habilidades sociales, Habilidades

conceptuales, desarrollo a nivel de Mesosistema y Habilidades práctica. En segundo plano destacan los porcentajes de las subcategorías Aprender de la experiencia y razonamiento. Todos estos porcentajes nuevamente hablan de que el Programa permite el desarrollo de competencias individuales para la Integración social.

GRÁFICO N° 43



9. CONCLUSIONES

Como una manera de sintetizar el presente trabajo de investigación es que a continuación se presentan las conclusiones que son el fruto de una ardua labor investigativa y laboral realizada durante dos años; fruto de la información obtenida a partir de los instrumentos aplicados y de la interpretación del investigador.

Se presentarán las conclusiones alcanzadas a partir de la comparación de los resultados obtenidos en la aplicación de las entrevistas hechas al inicio del proceso y luego de un año de desarrollo; se presentarán las conclusiones alcanzadas a partir de las respuestas a las entrevistas tanto individuales como grupales realizadas; posteriormente se presentarán las conclusiones que se obtienen a partir del análisis de las Unidades de análisis de los discursos de los alumnos.

Para alcanzar un orden en la siguiente presentación, las conclusiones serán organizadas en primer término, en relación a cada uno de los objetivos específicos propuestos, luego las conclusiones a la luz del objetivo general; en tercer lugar, se presentará la respuesta tentativa que genera este estudio a la pregunta de investigación propuesta. Por último, se incorpora un apartado donde se presenta una breve discusión y comentarios a cerca del proceso desarrollado y la investigación realizada.

9.1 Objetivos Específicos:

A1. Identificar los beneficios en el desarrollo de las Habilidades Intelectuales, entregados por el Proyecto de Integración Escolar en alumnos con N.E.E. de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

1. Al comparar los resultados obtenidos en ambas evaluaciones, existe un importante avance en la gran mayoría de las conductas esperadas que fueron evaluadas. Si bien no fue posible desarrollar todas las competencias requerían para incorporarse de manera autónoma a su grupo curso, existe un desarrollo tanto cuantitativo como cualitativo en las

habilidades de entrada como en las habilidades de salida detectadas en los alumnos en cada una de las áreas evaluadas. En el área de Funciones básicas se presentó un avance en diez de los quince aprendizajes esperados, lo que se constituye como un progreso significativo en esta área.

En cuanto al área de Lecto-escritura y Comprensión, es posible indicar que se produjo un avance en la totalidad de los dieciocho aprendizajes esperados que fueron evaluados, lo que se constituye como un importante logro. En cuanto al aspecto cualitativo, la totalidad de los alumnos evaluados presentaron un avance; lo que se materializa en el progreso de la calidad lectora, la disminución de omisiones y sustituciones, la mayor velocidad lectora y el aumento en los niveles comprensivos.

En cuanto al área de Cálculo y Resolución de problemas, se presentan avances en cuarenta y tres de los cincuenta y cuatro aprendizajes esperados.; en tanto se produjo un retroceso en dos de los aprendizajes evaluados.

Todo lo anterior, nos permitiría indicar que la implementación del programa, ha generado avances tanto cuantitativos como cualitativos en las competencias de los alumnos participantes.

A2. Identificar los aportes del Proyecto de Integración Escolar en el desarrollo de las conductas adaptativas de los alumnos integrados de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

2. Es posible indicar que una buena base para un programa exitoso radicaría ser la existencia de una medición de todos los procesos involucrados (evaluación ex -ante y ex -pos). A partir de esto, es que se logra determinar una diferencia cuantitativa y cualitativa respecto de las evaluaciones aplicadas en el año 2007 (evaluación de entrada o ex – ante) respecto de las del 2008 (evaluación final o ex -pos) en el programa de integración existente en el CEIA de la comuna de la Pintana, mostrándose resultados esperables y

otros que no lo eran tanto pero que reafirman la importancia de logar buenos procesos mentales secundarios que acrecientan la autoestima de las personas

A4. Identificar los aportes del Proyecto de Integración Escolar en la Participación, Interacción y Desarrollo de los Roles Sociales de los alumnos integrados de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

3. De acuerdo a las respuestas presentadas por los alumnos, es posible indicar que el Programa implementado ha generado positivas incidencias en casi la totalidad de las categorías y subcategorías expuestas. Esta incidencia se ha desarrollado prioritariamente en aspectos instrumentales, los cuales se constituyen como herramientas primordiales para lograr una incorporación en el sistema social con mejores posibilidades de éxito y desarrollo para los alumnos participantes.

4. Existen otros efectos secundarios que a pesar de no ser esperados son igualmente valorados. En la Categoría “Participación, Interacción y Roles Sociales” se excluyó de las menciones de los entrevistados la subcategoría de “Restricciones para la participación de la vida en comunidad” lo que implica que a juicio de los participantes, el PIE le entregó herramientas que facilitan la Participación activa, las Interacciones y el cumplimiento efectivo de cada uno de los Roles Sociales asumidos.

A5. Identificar los aportes del Proyecto de Integración Escolar en la salud de los alumnos integrados de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

5. Si bien el Programa implementado, se encuentra orientado principalmente al desarrollo de competencias cognitivas, es posible observar la ocurrencia de fenómenos que escapan a este ámbito. A modo de ejemplo, es importante resaltar que dentro de los procesos desarrollados por una de las alumnas, ésta fue capaz de desarrollar estrategias para lograr el cierre de Gestalt de un trauma infantil relacionado con el tema escolar y el motivo de su deserción a temprana edad.

6. Muchas veces lo visible se hace invisible, pero también lo invisible en ocasiones se hace visible para permitirnos entender el desarrollo de los acontecimientos. El realizar la asesoría, acompañamiento y evaluación de este programa, ha permitido quitar el velo a las motivaciones y sentimientos que movilizan a un adulto a acceder al sistema educativo formal; nos ha mostrado además, que el alumno no solo va en búsqueda de competencias curriculares, sino que también busca satisfacer la necesidad de autoafirmación, autovaloración, contención afectiva y acogida que requiere un alumno en condiciones de desventaja. Condiciones que gatillan la dificultad para construir un colchón emocional suficientemente efectivo que le contenga en su devenir cotidiano.

7. Como el Proyecto de Integración Escolar está inserto en un centro de educación de adultos y como los alumnos lo son también, era posible pensar que algunas de las habilidades no podrían ser desarrolladas, pero los resultados muestran lo que el sustento teórico plantea: la existencia de áreas de bienestar como el mental y el social que son factibles de ser desarrolladas a lo largo de toda la vida.

A6. Identificar los aportes del Proyecto de Integración Escolar en el contexto de los alumnos integrados de un Centro de Educación de Adultos en La Pintana.

8. La aplicación de los instrumentos de evaluación, permiten observar que la participación de los alumnos como beneficiarios del programa, han generado logros en el área definida como contexto, pues desde sus respuestas es posible concluir que tanto su vida familiar, en la comunidad, vecindad, organizaciones sociales y los patrones generales de la cultura se han visto favorecidos con los logros obtenidos.

A7. Identificar los aportes del Proyecto de Integración Escolar en el mejoramiento de la calidad de vida de los alumnos beneficiados.

9. El programa se constituye fuertemente, como un instrumento para subir la autoestima de los participantes toda vez que le entrega herramientas que le sirven de

modo práctico para mejorar su calidad de vida, ya sean dentro de las categorías de habilidades intelectuales o de Conductas adaptativas, ya que resultan instrumentales para las demás como para la Participación, Interacciones y Roles Sociales. Cuando una persona logra sentirse “capaz” su mirada de la vida y de lo que puede hacer cambia, mejora y le abra las puertas de la participación familiar y social. Por lo tanto, el Proyecto de Integración Escolar se constituye como instrumento de apoyo para alumnos con Necesidades Educativas Especiales de un centro de Educación de Adultos de La Pintana no solo en el ámbito escolar: aprender a leer, a escribir y a realizar cálculos matemáticos a través del desarrollo del pensamiento matemático (que atañe directamente a cualquier establecimiento educacional) si no que también se instala como elemento de soporte psicológico, aumentando la autoestima, sentando las raíces del empoderamiento de las personas y las ganas de saber, hacer y querer más, lo que se traduce en nuevas metas de vida. Por todo lo anteriormente expuesto, el PIE de la escuela ha fortalecido no solo el ámbito académico, sino que también permitió aumentar la asistencia de los alumnos al centro educativo y disminuir la deserción en este grupo particular.

9.2 Objetivo General:

Conocer el impacto del Proyecto de Integración Escolar como herramienta de apoyo a alumnos con Necesidades Educativas Especiales de un Centros de Educación de Adultos de La Pintana.

10. Las características particulares de la población escolar del CEIA de La Pintana, junto con las carencias presentadas por los alumnos participantes en el programa y los resultados tanto académicos como extra-académicos obtenidos; invitan a generar estrategias de atención especializada para alumnos que requieren de apoyos especiales para lograr los objetivos esperados. En este sentido, es posible indicar que la intervención a través de programas psico-educativos, como la implementación del Programa descrito en esta investigación ha generado importantes resultados no solo en el área académica, sino que también a nivel personal y social.

11. Sintetizando los valiosos aportes de cada uno de los entrevistados es posible concluir que debido a la continua mención en sus discursos se instalarían como *fortalezas* del programa las siguientes áreas o categorías, con sus respectivas subcategorías:

TABLA N° 48

Categoría	Subcategoría
Habilidades Intelectuales	Razonamiento Aprender de la experiencia
Conducta Adaptativa	Habilidades Conceptuales Habilidades Sociales Habilidades Prácticas
Participación, Interacciones y Roles Sociales	Oportunidad de participar en la vida de la comunidad
Contexto	Mesosistema

9.3 Pregunta de Investigación

¿El Proyecto de Integración Escolar se constituye como instrumento de apoyo para alumnos con Necesidades Educativas Especiales de un centro de Educación de Adultos de La Pintana?

12. Al examinar los análisis es posible concluir que El Proyecto de Integración Escolar se constituye como instrumento de apoyo para alumnos con Necesidades Educativas Especiales de un centro de Educación de Adultos de La Pintana ya que les entrega ayuda y apoyo en las diversas áreas de desarrollo, por nombrar algunas: habilidades intelectuales, habilidades conceptuales, sociales bienestar mental, participación en las organizaciones cercanas, etc. Lo que es posible de ser encontrado en cada una de las entrevistas tanto individuales como grupales.

9.4 Reflexión

13. A pesar de que la Educación de Adultos permite un trabajo con un mayor grado de personalización que la educación regular; la historia académica de los alumnos se encuentra caracterizada por continuos procesos de deserción, bajos aprendizajes y un nivel de resultados por debajo de lo esperado. Todo lo anterior ha generado la necesidad de implementar procesos de evaluación diferenciada; sin embargo, estas evaluaciones permitieron que muchos de los alumnos avanzaran en el sistema educativo sin las habilidades básicas de entrada, lo que a fin de cuentas dificultaba su participación en el curso respectivo por la gran brecha entre lo obtenido y lo que se esperaba de ellos. Este primer antecedente nos lleva a indicar que los alumnos adultos que no presentan conductas mínimas de entrada para un nivel, presentan una doble dificultad al participar en dicho nivel esta dificultad genera una peligrosa participación de la motivación de los alumnos ya que se crea una relación circular entre los logros no alcanzados y una baja motivación para lograr la adquisición de nuevas competencias, lo cual se podría entender mejor a través de la figura de la “Profecía auto-cumplida”, donde el alumno no se encuentra capaz de rendir y al no estar motivado, en conjunto con la serie de dificultades que presenta un alumno adulto, genere un bajo rendimiento académico.

14. Si bien es cierto que el programa tiene múltiples beneficios, no es posible dejar exenta la mirada crítica y basados en que toda creación humana resulta perfectible, es que es posible vislumbrar en los discursos analizados la ausencia de algunas áreas importantes para el desarrollo de las personas. Es por ello que se sugiere como desafío para los profesionales que desarrollan el Proyecto de Integración para la ejecución de éste en los años venideros, ya que siempre se está en busca de la excelencia en la educación lo que trae aparejado la mejoría en la calidad de vida de los alumnos, que logre implementarse de una manera más eficaz el trabajo en algunas áreas que no fueron estimadas como suficientes. Es así, que se plantean como debilidades el desarrollo de algunas subcategorías como el Comprender ideas complejas, Aprender con rapidez y

lograr el Bienestar físico. Para lograr esto, se sugiere el seguir potenciando las fortalezas ya mencionadas con el fin de contrarrestar las segundas.

15. Los resultados obtenidos nos permiten indicar que se hace necesario una fuerte especialización del cuerpo docente en el área de Educación de Adultos, la participación de educadores diferenciales y apoyos de especialistas de la psicología, pues, si los establecimientos contaran con estos apoyos, probablemente las discrepancias entre los logros obtenidos por los adultos y los resultados esperados, disminuirían en un mediano plazo.

16. La actual estructura de la educación estimula la participación de psicólogos educacionales al interior de estos sistemas, especialmente en la educación de adultos, ya que se constituyen como un importante pilar para el desarrollo de la labor educativa; sin embargo esta participación no debe estar basada en la evaluación entendida como una simple categorización del sujeto, sino que debe estar caracterizada por las constantes intervenciones y principalmente por la propuesta de actividades de apoyo y refuerzo atingente para cada una de las áreas de desarrollo del individuo. Por otra parte, debe articularse con la comunidad escolar y constituirse como un facilitador de la información obtenida, a través de una comunicación eficiente y principalmente asertiva con cada uno de los integrantes de la comunidad escolar.

17. El continuar con investigaciones en torno a la Educación de Adultos, Discapacidad y la relación entre ellos, permitiría generar una mayor visibilización de las personas con discapacidad y probablemente se concluiría que la discapacidad se encuentra más cercana de lo que se cree y que se genera un espacio de construcción para generar, implementar y utilizar diferentes estrategias psico-sociales, y dispositivos de la educación de adultos, para el apoyo de este grupo.

18. El entender al sujeto como una totalidad, posibilita reconocer las principales motivaciones que presenta el sujeto al re-incorporarse al sistema educativo formal. Al

conocer estas motivaciones, el proyecto educativo se constituiría como una respuesta real, eficiente, eficaz y efectiva a las necesidades de los alumnos, logrando de esta forma, una mayor adherencia de los sujetos con el proyecto educativo y por ende disminuyendo la deserción del sistema.

10 BIBLIOGRAFÍA:

1. Banz, C. Valenzuela, M. (2004) *La intervención psico-educativa en la escuela y el rol del psicólogo educacional, aspectos teóricos y prácticos*; Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales
2. Egaña, M.L. (2003) *Chile: la educación de jóvenes y adultos en la actualidad*; Santiago en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion_jovenes_adultos_chile.doc.
3. Chiorino, O (S/F) *Aplicación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de Discapacidad y de la Salud (CIF) para elaborar un perfil de necesidades de apoyo a una persona con parálisis cerebral*, en www.fonadis.cl/tools/resources.php?id=444, extraído el 15 de enero de 2009.
4. Fromm, E. Horkheimer, M. Parsons, T. y otros (1998), *La Familia*, Barcelona: Península.
5. Herrera, G. (2003), *Factores que determinan el bajo rendimiento de cuarto año básico de la Escuela Oscar Bonilla*, tesis para optar al título de Educador Diferencial, Umce. Santiago.
6. Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (1998) *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw-Hill.
7. Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw-Hill.
8. Infante, M. (s/f) en http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=19; extraído e agosto de 2008
9. Manterola, M. (1998) *Psicología educativa: conexión con la sala de clases*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Blas Cañas.
10. Querejeta, M (2003), *Discapacidad/dependencia unificación de criterios de valoración y clasificación*, en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7174/Discapacidad_dependencia.pdf
11. Rodríguez, Gil Flores, García, (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

12. Rodríguez, M. *Las Adaptaciones curriculares como respuesta educativa a la discapacidad intelectual*, en www.monografias.com/trabajos14/discapacidadintelectual.shtml
13. Unidad de Educación Especial, *Proyectos de Integración Escolar, orientaciones 1999*. Santiago, Chile Ministerio de Educación
14. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo (2007), *Manual del Proceso de Autoevaluación 2007*, Santiago, Chile, Ministerio de Educación.
15. Vera, C. (2006) *Estudio exploratorio descriptivo sobre la calidad de vida que tienen los adultos jóvenes de 26 a 36 años, titulados de la carrera de psicología, que actualmente están cesantes*. Tesis para optar al Grado de Licenciada en Psicología UAHC, Santiago.
16. Verdugo, M. *Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002*, en http://inicio.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR_2002.pdf, extraído el 15 de julio de 2008
17. Verdugo, M. (2003) *Entrevista al Prof. Miguel Ángel Verdugo* en <http://www.down21.org/revista/2003/abril/entrevista.htm>
18. Valles, M. (2003), *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, España: Editorial Síntesis.

11 ANEXOS

11.1 Índice de tablas

Tabla 01	57
Tabla 02	64
Tabla 03	68
Tabla 04	69
Tabla 05	71
Tabla 06	96
Tabla 07	97
Tabla 08	98
Tabla 09	98
Tabla 10	99
Tabla 11	99
Tabla 12	100
Tabla 13	101
Tabla 14	102
Tabla 15	103
Tabla 16	103
Tabla 17	104
Tabla 18	105
Tabla 19	106
Tabla 20	106
Tabla 21	107
Tabla 22	108
Tabla 23	109
Tabla 24	110
Tabla 25	110
Tabla 26	111
Tabla 27	111
Tabla 28	112
Tabla 29	113
Tabla 30	114
Tabla 31	115
Tabla 32	116
Tabla 33	117
Tabla 34	118
Tabla 35	119
Tabla 36	120
Tabla 37	121
Tabla 38	123
Tabla 39	124
Tabla 40	126
Tabla 41	126
Tabla 42	127
Tabla 43	131
Tabla 44	133
Tabla 45	136
Tabla 46	138

Tabla 47	141
Tabla 48	150
Tabla 49	180
Tabla 50	181
Tabla 51 a	182
Tabla 51 b	183
Tabla 52	184
Tabla 53	185
Tabla 54 a	186
Tabla 54 b	187

11.2 Índice de gráficos

Gráfico N° 01	97
Gráfico N° 02	97
Gráfico N° 03	98
Gráfico N° 04	98
Gráfico N° 05	99
Gráfico N° 06	99
Gráfico N° 07	100
Gráfico N° 08	100
Gráfico N° 09	101
Gráfico N° 10	101
Gráfico N° 11	102
Gráfico N° 12	102
Gráfico N° 13	104
Gráfico N° 14	104
Gráfico N° 15	105
Gráfico N° 16	105
Gráfico N° 17	106
Gráfico N° 18	106
Gráfico N° 19	107
Gráfico N° 20	107
Gráfico N° 21	108
Gráfico N° 22	108
Gráfico N° 23	109
Gráfico N° 24	109
Gráfico N° 25	110
Gráfico N° 26	110
Gráfico N° 27	112
Gráfico N° 28	112
Gráfico N° 29	113
Gráfico N° 30	113
Gráfico N° 31	114
Gráfico N° 32	114
Gráfico N° 33	115
Gráfico N° 34	115
Gráfico N° 35	116
Gráfico N° 36	116

Gráfico N° 37	129
Gráfico N° 38	133
Gráfico N° 39	135
Gráfico N° 40	138
Gráfico N° 41	141
Gráfico N° 42	143
Gráfico N° 43	144

11.3 Transcripción de entrevistas

Entrevista 01	158
Entrevista 02	160
Entrevista 03	163
Entrevista 04	165
Entrevista 05	168

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 001

Nombre entrevistada: Ana Correa M.

Nombre entrevistador: Germán Herrera Zenteno

¿Cuál es su nombre?

Ana Correa M.

Me gustaría hacerles algunas preguntas, la primera es ¿Qué ha significado para usted participar en el proyecto?

Hartas cosas, he aprendido hartas cosas, he aprendido caleta po', hartas cosas he aprendido.

¿Podría nombrar algunas cosas que haya aprendido?

He aprendido a valorarme como persona, he aprendido que hartas cosas que... yo no las sabía antes. A expresarme mejor...

Eso es a nivel general, pero ¿usted encuentra que participar en el proyecto le ha generado algunos contratiempos?

No, ninguno porque trabajo, alcanzo a trabajar y a venir y a no.

Ya, y ¿el participar le ha generado algunos aportes?

Sí

¿Cuáles aportes le ha generado?

Eh, a ver ...

Cosas que usted ha recibido de haber participado...

Mmmmm

Cosas que ha ganado por haber participado en el proyecto

He ganado, he aprendido hartas cosas po' he aprendido a leer, a escribir, eso... hartas cosas, nada más.

Ya, eso que usted ha recibido, esos aportes ¿le han ayudado solo en su aspecto académico o también ha influido en otros aspectos, me refiero, ha influido en su familia, en su trabajo, en su vida personal?

Sí, porque antes en mi trabajo yo me quedaba callada, no contestaba y ahora leo las cosas que me corresponden, mis derechos.

Y en su ámbito personal, ¿Ha influido en cómo se siente usted con usted misma?

Bien po' me siento bien

¿Y en su forma de relacionarse con los demás?

También, ahora aprendo más cosas, antes no sabía hablar algunas cosas, como ser, sé más que antes

Y el saber más ¿qué siente usted al saber más?

Estoy mejor, me siento que valgo mucho, valgo más, porque antes decía que no valía y no sabía nada

Ya, ¿y le gusta eso de valer más?

Sí po'

¿Si a usted se le diera la oportunidad o la posibilidad de continuar en el proyecto lo tomaría o lo dejaría?

Lo tomo

Segundo, si a usted se le diera la posibilidad de hablar del proyecto ¿qué podría decir del proyecto?

Hartas cosas, que el proyecto tiene hartas cosas buenas, si po', no sé, que el proyecto sirve

Y si hubiese personas en posibilidad de entrar al proyecto, ¿usted recomendaría entrar al proyecto o no entrar al proyecto?

Entrar po'

Y ¿por qué?

No sé, porque uno aprendería más cosas yo pienso, ¿o no? Si po', no sé, a parte tiene que ser bueno.

Ya, ¿hay algo más que nos quisiera comentar a cerca del proyecto que usted participó este año?

Nooo...

¿Ni bueno ni malo?

No, nada, no

¿Hay cosas que cambiaría?

No, yo lo hallo normal, si esta todo bien po'

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 002

Nombre entrevistada: Olivia Fernández C.
Nombre entrevistador: Germán Herrera Zenteno

Parece una cosa como pal cigarro...

Listo ¿cuál es su nombre?

Ja ja ja, que divertido fumar ja ja ja . Yo me llamo Olivia Fernández C.

Cuénteme para usted ¿qué ha significado participar en el proyecto?

Yo, para mi ha sido bien bonito esto porque es como un beneficio para uno

¿ya?

Pa' muchas cosas, para desenvolverse, así no la hacen tonta a uno porque en los güeltos, en la escritura, en leer sobretodo, sobretodo en leer, porque le pueden pasar un papel a usted y si no sabe lo que dice ¡pucha que es penca!, fome, total, eso me ha servido hartito, este año lo he encontrado muy bueno sobretodo este proyecto que estamos ahora con usted yo lo encuentro genial, este proyecto, perdón profesor, pero esta cosa debió haber sido mucho rato, porque perdimos tiempo, yo perdí tiempo, porque estábamos con los cursos muy grandes y usted sabe que no alcanzamos para subirnos al piano, era bajito el piano y estábamos ahí al medio y pucha que cuesta eso, entonces no es como empezar de abajo, uno como ahí empieza a agarrarle el gustito que va bien y espero en Dios y la virgen que el otro año sea igual po' porque yo realmente si usted me dice sabe señora Olivia usted el otro año no puede estar conmigo, yo creo que emmmmm, yo quiero estar de nuevo porque, no sé po', es que yo quiero una cosa, lo que diga usted es otra cosa, porque pienso yo que con otro poquito yo voy a quedar bien, porque yo me conozco lo que hasta donde puedo caminar.

¿Qué es para usted estar bien o quedar bien?

Quedar bien es saber leer y escribir bien para mi esas son las dos cosas principales para mi, mejor dicho tres: la matemática, lenguaje y leer eso son lo... es para mi es lo más importante.

¿El participar en el proyecto a usted le ha generado contratiempos o cosas negativas?

Yo creo que negativas no, claro que a veces uno tiene que hacer una diligencia... eso, pero llega un poco más tarde esta bien, llego un poquito más tarde, quedo atrasada pero si uno quiere superarse se tiene que apurar no más po' y entender lo que se está tratando

Ya, ¿qué aportes le ha generado a usted participar en el proyecto? O ¿en qué cosas se ha visto beneficiada?

Yo creo que en la escritura y en leer

Ya...

Sí, eso... no sé una maravilla la escritura no le puedo decir, pero que yo vivo escribiendo lo que sea, lo que se me pasa por delante yo leo, a veces no estará tan bien la lectura pero trato que me quede bien, ¡eso!

Ya...

Este proyecto es muy bueno para toda la gente que estamos subiendo en el peldaño pa'riba y de arriba nos mandamos hacia abajo y ahí estamos.

A ver... este proyecto usted me ha dicho que le ha generado aportes en el aprendizaje de la lectura, de la escritura y de la matemática
Sí

¿Sólo en esas áreas le ha generado aportes o le ha generado en otras?

En otras también porque la convivencia con los compañeros a veces y con los profesores también, no se si estará bien eso, está como bien lo que tengo que contestar... a eso me refiero... yo los aportes son buenos siempre, siempre son buenos

El trabajar acá, ¿le ha ayudado en su parte emocional?

Esa parte emocional no sé como será eso

En sus emociones...

Si yo creo...

En cómo se siente con usted y con los demás

Si yo creo... ¡biieeeen por su puesto!, bien

Ya, ¿pero le ha aportado o no?

Sí me ha aportado

Pero le ha aportado o no porque puede aportarle, no aportarle o no beneficiarle, ser un contratiempo

No, pero yo pienso que too toa cosa una cosa que aprende aporta

En el ámbito personal, en su desarrollo con otras personas, ¿le ha influido el participar en el proyecto?

No, al contrario, bien

En el aspecto familiar, ¿le ha aportado o no le ha aportado?

No tanto pero ja ja ja porque no tengo quien me enseñe en la casa y eso que hay gente que sabe hartito pero todos trabajan si que es como poco aporte eso es cierto.

Ya, pero participar acá, ¿le ha aportado o ayudado para estar en su familia?

Eso me ha aportado, síiii

Ya, a grandes rasgos, ¿Qué características o que podría decir usted del proyecto?

¡Yo lo encuentro genial! Que hay un montón de gente que no sabemos y este aporte, estos estudios son lindos, estas cosas debían haber sido hace mucho tiempo, muy atrasados del los gobiernos pero, ahora gracias a Dios se puso en campaña y esto a cualquiera persona que no sabe es como aprender a caminar po' que después andamos derecho caminando

Ja ja ja

Si po', si somos como los niños al pasito vamos juntando la esta con la otra.

Si usted tuviera la posibilidad de hablar con alguien que va a ingresar al proyecto, ¿qué le diría?

Yo le diría que este proyecto es muy estupendo para la gente, pa' toos nosotros, para todos en general porque es un proyecto bueno, ojalá que siga este proyecto siempre, no sea este año o el otro año, esto sea siempre porque después nosotros ya terminamos, no vamos a venir más vienen los demás po', ¿Cuánta gente que... la gente a veces no viene porque tiene vergüenza profesor

¿Vergüenza de qué?

Tienen vergüenza porque le dicen pucha la vieja a la hora que se le ocurrió estudiar... miiiire shhhhh eso queda pa' los cabros shhhh así dicen.... Tengo dos vecinas po', allá mismo, no yo no voy que a esta altura, que mi marido, que tienen que darle la once si no no comen, es que lo que pasa es que yo digo bien claro que es que yo como no tengo esas, esas... la persona al lado a mi no estoy ni ahí con eso, que le de comida o no le de comida me da igual po' y si lo tuviera también po', ahí está la cuestión podí comer, que las manitos las dieron a todos

Entonces, ¿usted recomendaría o no recomendaría a esa persona ingresar al proyecto?

Síiiii, yo siempre lo he dicho que el frío, que la lluvia, pero cuando la gente es tan negativa yo parto pa' otro lado al tiro, yo soy de esa idea, estai negativa, por decir ella, ahí no más, así soy yo, nada más

¿Algo más que quisiera decir del proyecto?

Sí, yo estoy super contenta con el profesor, que ha tenido mucha paciencia con nosotros, ¡pucha que ha tenido paciencia! Y eso es una gran cosa, porque claro que los profesores como que nacen para eso, porque yo no nacería para eso... no sé yo encuentro una maravilla ser profesor y pensar que tienen que estar soportando tanta cara, tantos carácter que yo no lo tendría

Ya pues, muchas gracias por sus palabras.

Texto en negritas corresponde a entrevistador.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 003

Nombre entrevistada: Sergio Ortiz Gallardo

Nombre entrevistador: Germán Herrera Zenteno

¿Cuál es tú nombre?

Sergio, Sergio Ortiz Gajardo

Sergio Ortiz Gajardo cuéntanos, ¿qué ha significado para ti participar en el proyecto?

Mmmmmmm, aprender a escribir, a leer, interesante para mi

¿Te ha generado algún contratiempo el participar en el proyecto?

No

¿Algo que no te guste, algo que sea negativo para ti?

No

Ya, ¿te ha generado cosas positivas, cosas que sean un aporte para ti?

Sí

¿En qué crees tú que te ha aportado el participar en el proyecto?, ¿en qué cosas te ha ayudado?, ¿en qué te ha favorecido?

En el sumar... en restar

Ya, ¿el trabajar en restar, sumar, escribir eso te ha ayudado para tu trabajo o para tu área familiar?

Sí

¿Cómo?

Aprendiendo

Ya, y eso que has aprendido ¿te ha servido para estar en tu casa, para hablar con tu familia, para desarrollarte en tu casa?

Sí

¿Esto que has aprendido te ha ayudado en tu ámbito emocional, en cómo te sientes contigo, en cómo te sientes con los demás?

Sí

¿Por qué?

Para subirme el ánimo, para no estar decaído

Ya, ¿Cuándo tú aprendes algo te sube el ánimo?

Sí

Ya, ¿qué podrías decir tú, en general, del proyecto?, ¿qué te gustaría decir, cosas buenas cosas malas lo que tú decidas?

Cosas buenas

¿Qué cosas buenas quieres decir?, ¿quieres decir algo?

Que me vaya bien en las pruebas

Ya...Si tú tuvieras la posibilidad de hablar con alguien que está en situación de entrar al proyecto, ¿le recomendarías que entrara o que no entrara? Y ¿por qué?, ¿Qué le dirías entra o no entre?

Que entre

¿Por qué le dirías que entrara?

Porque mmmmmmm pa' que aprenda

¿Tú crees que en el proyecto aprendes?

Sí

¿Y es importante lo que has aprendido en el proyecto?

Sí es importante

Muchas gracias...

De nada

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 004

Nombre entrevistada: Isabel Vera S.

Nombre entrevistador: Germán Herrera Zenteno

¿Cuál es su nombre?

Yo me llamo Isabel Vera S.

Cuéntenos Señora Isabel, ¿qué ha significado para usted participar en el proyecto?

Bueno, para mi significó entrar al proyecto yo aquí crié personalidad cosa que yo no la tenía, como dice usted que estoy muy reclamona lo aprendí aquí, ja ja ja, cuando yo dentré con usted prácticamente yo no sabía nada, no sabía... sabía muy poco leer, sabía muy poco escribir y conocer las palabras y usted a mi me enseñó a conocer las palabra. Para mi fue un proyecto muy bonito, fue muy bonito porqueeee yo crié personalidad, ahora tengo personalidad para desarrollarme con las demás personas cosa que yo antes tenía miedo, sentía un miedo tener contacto con otras personas porque pensaba que yo no podía hablar bien como las demás hablaban, la realidad era así, ¿ya? Y como que me apocaba, pero gracias a Dios y a este proyecto me puedo relacionar con cualquier otra persona.

Ya, cuándo a usted le propusieron venir al proyecto, ¿qué era lo que quería?

Es que lo que pasa es que cuando a mi me propusieron, nosotras con la Aída, pidimos que por qué a nosotras no los asignaban otro profesor que realmente los enseñara más bajo, por que con nosotras cometieron errores del principio, nos subieron de curso con cursos que sabían leer y escribir y nosotras no sabíamos nada, si no sabíamos nada de vez de sentirlos bien los sentíamos más mal, como que los apocabamos, los sentíamos muy poca cosa al lado de un grupo que sabía mucho más que nosotras...

Ya...

Y cuando llegabamos a la realidad a tener clases con usted nosotras yo por lo menos me sentí otra persona, yo me sentí como que iba creciendo, como que mi mente se iba abriendo poco a poco, ¿ya? A lo mejor se me abrió demasiado ja ja ja demasiado porque yo de repente estoy como muy, como dice usted, muuuuuuy preguntona o muy regañona pero para mi ha sido bonito, una experiencia bonita que se me ha dado.

Estas cosas que usted llama bonitas, ¿le han ayudado en su área emocional?

Mucho, mucho porque se me subió la autoestima que yo tenía la tenía muy baja, yo me creía muy poca cosa, yo no le podía enseñar a mis hijos, no podía entalar una conversación de materia con mis hijos porque no sabía, pero ahora yo puedo, entonces en ese sentido a mi me ha servido.

En el área personal, en sus relaciones de pareja, con sus relaciones con sus hijos, ¿le ha influido el participar en el proyecto?

No, porque en mi casa, Gracias a Dios, nunca me han hecho problemas... eeeeeehhhhhh.... Me han dicho que aprenda, que ponga atención eeeeehhh incluso igual

lo que me dice usted mi marido me encuentra como que tengo muchas lalara como que reclamo mucho ja ja ja

Usted acaba de ingresar al ámbito laboral fuertemente

Sí

El haber participado en el proyecto, ¿cree usted que le ha ayudado eso o le ha complicado en el desarrollo?

Eeeeeehhhh, yo pienso al tiempo antes yo trabajaba donde yo trabajaba así en mi labor de trabajo yo era muy callada y onde yo era muy callada porque no sabía dexpresarme me encontraban como que yo era pesada, pero ahora yo me sé engolver super bien y tengo conversación con las personas que hablan mejor que uno y se relacionarme con ellas a eso yo me doy cuenta ¿ya? Y me siento orgullosa de eso.

Bueno, usted tiene claro que todo esto que ha logrado es gracias a su esfuerzo

Al mío y al suyo también que también tiene paciencia para enseñarlos si usted no tuviera la paciencia...

Sí, pero tiene que ver con un tema de esfuerzo suyo. Ahora, ¿el participar en el proyecto le ha generado algún contratiempo o cosas negativas?

No, no para mí es como una equineterapia ¿ya? Porque de repente a lo mejor yo venía amargada de mi casa, de repente uno tiene problemas en su casa pero aquí como se me subía la autoestima ¿ya? Entonces es como equineterapia para mí.

Ahora, ¿usted cree que aquí solo se trataban temas de lectura, escritura y cálculo?

No, acá es matemática, lenguaje eh de toda clase de materia entonces encuentro bonito cosas que uno es casualidad que cuando chico a uno no lo pusieron a un colegio y es bonito igual me gustaría que así como yo estoy el resto de las personas vinieran y le pasara lo mismo que me pasó a mí.

Ya, ahora usted, en algunas palabras, ¿qué podría decir del proyecto en general?

Aaaaahhh que es bakán, bakán porque yo aprendí mucho, me desarrollé realmente me desarrollé a lo mejor demasiado con mi bla blá, pero me desarrollé, crié bastante personalidad ya.

Cuénteme, si usted se enfrentará o estuviera conversando con alguna persona que tiene posibilidad de entrar al proyecto, ¿usted le recomendaría entrar o le recomendaría no entrar?, ¿por qué?

Yo le diría que dentrara, incluso yo tengo una vecina que ella no sabe nada y ella se inscribió ¿ya? Yo le dije que yo no sabía nada que se yo y que he aprendido ¿ya?, pero le dije yo que había un profesor, un hombre, que se llamaba Germán que él los estaba enseñando lo más básico que era y con él ye he aprendido y se lo recomendaría a cualquier persona.

Lo recomendaría, bueno... ¿algo más que nos quiera contar? Este es el momento...

Darle las gracias a usted y darle las gracias al Señor y a la Virgen que me da fuerzas y voluntad para seguir adelante.

Ya, muchas gracias
De nada profesor.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 005

Nombre entrevistados: Ana Correa M., Olivia Fernández C., Samuel Quiroz G., Isabel Vera S.

Nombre entrevistador: Germán Herrera Zenteno

Olivia Fernández: Que extraña esa cosa tan chica.

Bueno, tecnología.

Isabel Vera: Exacto.

Ahora que estamos reunidos todos, me gustaría si alguno de ustedes pudiese entregar algún aporte algún comentario o algo que no haya dicho en la entrevista anterior

Isabel Vera: Bueno a mi me gustaría que el grupo hubiera sido más grande, que hubiera visto más personas, más adultos, trabajando con usted

Ya, ¿alguna sugerencia, algún aporte, algo que no le haya gustado? Pueden decirlo todo ahora...

Murmullos.

No se escuchó tiene que decirlo más fuerte

Murmullos, risas...

Ana Correa M. : a mi me gusta too el colegio, los profesores, too las profesoras, el inspector too el colegio, que son muy buenas personas y gracias a ellos estoy aquí porque si no ya me habría ido, porque ellos me retienen, me retienen y me dicen “noo, no se vaya, no se vaya” y aquí estoy por eso estoy aquí, ya voy para los seis años y no me ido, pero me siento bien aquí, me siento contenta porque es como mi segunda casa, son todos güena onda.

Olivia Fernández : yo creo que en este colegio hay buenos profesores.

Ana Correa M.: sí, porque ningún colegio como aquí ha sido tan bueno.

Olivia Fernández: yo creo que como pa’ mi gusto como que seleccionaron los profesores, esa parte veo, no es por nada que en otro lao habrán otros excelentes también, pero aquí como que o seleccionaron la gente o los profesores, no sé, entonces yo creo que por ahí está la cosa pero aquí en este colegio hay buenos profesores, buenos profesores y lo malo es que nosotros, lo malo que fue que nos pusieron los pisos grandes ahí es como tirarse al río y al agua al tiro, al tiro, no saber nadar...

Ana Correa M.: que si no hubieran puesto con el profesor del principio...

Olivia Fernández: ¡claro!

Ana Correa M.: ¡puuuu! Yo ya se leer y escribir bien.

Isabel Vera: claro, si nosotras ya llevamos cinco años, en cinco años ya en cinco años podemos darle gracias a Dios que llegó una persona como el profe a enseñarlos que es lo básico de una persona, ahora si nosotros eeeh también somos media cabecita dura y para que estamos con custiones el profe ha tenido cualquier paciencia con nosotros.

Ana Correa M.: ¡la dura!

Olivia Fernández: yo creo que este sistema que está aquí, este sistema debería estar en el ¿cuarenta y siete?, ahí en el cuarenta y siete yo fui como un año, estuve como seis meses y me aburrió, era un profesor jovencito, le faltaba carrera al profesor y eso que estaba con adultos, era mucho de cuento, pa'l cuento yo estoy en mi casa, no po' yo vengo a conocer las letras aquí, yo vengo a ver si no lo hacía, ya, después nos hacía la señorita Olivia, esa es la profesora más mala que hay, yo se lo dije a la señorita Lily, ni si quiera se lo dije a la señorita hasta el Director se lo dije yo, que la profesora tomaba, éramos treinta y cinco, toa la sala llena de gente, toa, llena llena, una señora que ni siquiera sabía ni las cinco letras que son las vocales, pasamos todo el curso, ¿sae? De cuarto y después íamos a ser quinto y sexto, no saímos nada, yo le dije al al...yo era la que más estaba enrabia, además que hacía un esfuerzo los sábados ía como ía a un paseo, yo le dije al presidente, porque después hubo un presidente un caballero era bien así yo le dije: Mire Manuel, se llama, mire don Manuel, ¿cómo la profesora nos va a pasar a nosotros? Mireya parece que se llamaba la señora no sabía nada, ¡pero nada! Nunca había venio a clases, entonces los va a pasar a toos y después cuando entramos él le dijo a la señorita Olivia ¿usted cómo lo va ha ser con la señora acá que sae muy poco le dijo, no es por ofenderla, pero sae poco, le dijo? Ella, no es que al otro año me van a tocar conmigo y yo los acomodo y así fue po', al otro año no vino nadie y a ella no se como está esa profesora, pero ya está engancha' ya estar porque yo tengo otro caballero que va a clases y siempre los juntamos y yo le dije ¿cámbiate pa' ca, qué estay lesiando allá? Toaía está con ella, pero antes pasó buenos controles con al profesora, ah, porque ella se agranda demasiado, quiere a todo su curso y el curso si no sabe, mala la profesora esa.

Ana Correa M.: lo que el profesor, este proyecto que el profesor trajo aquí en este colegio sería muy bonito que los demás colegios adultos que existen existiera el mismo proyecto, sería algo importante, algo bonito.

Olivia Fernández: sí, yo lo digo por experiencia, ¡si yo fui allá!

Ana Correa M.: que siguiera el resto de los colegio grandes del adultos y siguiera el proyecto...

Olivia Fernández: ¡agrandarlo, agrandarlo se debería!

Ana Correa M.: incluso hay unos colegios que no están ni ahí con los alumnos, están por la plata...

Olivia Fernández: ¡claro!

Ana Correa M.: en cambio aquí no es por la plata, yo hallo que a los profesores aquí se le da con los alumnos, hay profesores que no están ni ahí con los alumnos...

Isabel Vera: pero en principio fue así aquí.

Olivia Fernández : ¡claro!

Isabel Vera: porque cuando en principio recién llegamos aquí yo, yo, yo fui a primero básico, a mí me sacaron del colegio por cosas muy delicadamente, que yo una vez le conté a usted profesor, ¿ya?, me quedaba muy lejos, yo me levantaba a las seis de la mañana para ir a mi colegio, pa' llegar a las ocho y media, fui a los primeros años y después me sacó mi abuelita y nunca más pude ir al colegio, entonces vine aquí a primer, vine aquí sin saber na', ni la a, ni la e, ni ¡nada!, no sabía ni escribir, nada, a lo mejor sabía un poquito sumar, muy poco porque contaba la plata, pero ahora, con el favor de Dios, ya no me pueden hacer tonta, a lo mejor en su momento sí, pero ahora nadie, igual que me daba vergüenza cuando iba a una reunión eeeh, había que escribir, había que leer y yo no hallaba qué hacer y eso me sentía pero me quería morir en ese momento...

Ana Correa M.: si, yo igual.

Olivia Fernández : yo creo que este proyecto no viene de ustedes ¿no cierto profesor?, esto viene deeeee del ¿cómo era? Del proyecto que viene de educación, ¿no cierto?, porque yo creo que han visto, esto lo han visto, o lo han visto o la gente a conversao, yo creo que por ahí viene la cosa, entonces el Director como ve que la gente lo ve toos los años y no puede trabajar pucha, profesor veamos aquí este porque too se conversan entre ellos, no ellos no divulgan lo vienen a conversar no tienen por qué tampoco, entonces, tienen sus reuniones y dicen sae que yo tengo esta gente tanto tiempo, no avanza naaaada, ¿qué se puede hacer aquí?, entonces, porque para eso está la cabeza, es que igual que una dueña de casa que no pone orden la cosa anda mal, le ha dicho sae vamos atraer aquí un, un psicólogo pa' ca pa' que vea pa' que vea él qué podemos hacer , entoces pa' porque ellos él es caro el profesor no es son los profesores son caros entonces no tiene la esta custión de educación, lo que pagan es que están mucha plata, pero que si no ponen una persona que realmente diga, esta persona me va ha sacar toa esta gente adelante, entonces los beneficios van a ser buenos porque esa persona va a traer a otra persona y otra persona y así se van agrandando y así se va dando como el gusto de ¡que rico salimos!, ¡que rico! ¡ah! porque si estamos pasando de un igual que pasa con la Gloria, la Gloria sae bastante leer y escribir, eso es cierto, pero...

Ana Correa M.: leer hacia falta...

Olivia Fernández : ¡sí! Mucha falta, mucha falta, leer es mejor que nada.

Ana Correa M.: ¡sí!

Olivia Fernández : La Gloria lee por aquí le faltaba algo.

Ana Correa M.: la Gloria sabía too lo que nosotras sabíamos.

Olivia Fernández : ¡claro!

Ana Correa M.: a ella le hacia falta.

Olivia Fernández : a la Gloria con un poco más esta bien, pero creo que la Gloria no va a volver, pero volverá otra persona, tantos más.

¿Ustedes traerían personas entonces?

Ana Correa M., Olivia Fernández , Isabel Vera: ¡sí!

Ana Correa M.: Sí, yo sí, yo se leer y escribir, yo llevo cinco años y no me pienso ir, si no me echan no me voy a ir hasta que yo no sé qué pero tengo que salir con mi cartón, eso es lo único que yo quiero.

Olivia Fernández : Por una parte estuvo bueno que se haigan dado cuenta que la gente como ustedes tanto tiempo que están aquí, que se han superado hart, que estuvo bueno eso que hayan traído un profesor exclusivamente para la gente que no.

Isabel Vera: es que nosotros, eh yo...empezamos, profesor por qué no nos traen a nosotros un profesor especialmente a los dos, a la tía Lily, vamos a ver me dijeron, vamos a conversar la posibilidad de este proyecto que ustedes piden...

Ana Correa M.: nosotras dos lo pedíamos.

Isabel Vera: en parte lloramos, lloramos a la tía Lily, tía Lily nosotras no somos capaz para eso.

Ana Correa M.: nos vamos a irnos, nos vamos a irnos...

Isabel Vera: ya no pueden irse, no pueden irse, es que tía Lily nooo, es que lo sentíamos muy poco apoyo, como dije denantes.

Olivia Fernández : es que la señorita Lily solo de comentarle al Director más no puede hacer ella.

Ana Correa M.: Ella fue, el año pasado fue nos fuimos directa al Director, directa las dos y vamos las dos y hablamos con él, yo estaba mal y no quería venir más, noo me dijo vamos ha hacer cualquier cosa pero no se van y se movieron rapidito no más.

(Hablan todas juntas y no se entiende lo que dicen)

Isabel Vera: sobre todo, sobretodo con ustedes que dentaron en el principio, cuando recién el colegio empezó y desde ese entonces nosotras estamos acá, somos laaaas...

¿Son las fundadoras de acá?

Isabel Vera: somos las fundadoras del, somos las fundadoras del colegio.

Ana Correa M.: ¡somos las únicas ya que quedamos!, no hay nadie más de las fundadoras, las otras ya se fueron ya po', la que quedaba era la Delia...

Olivia Fernández : pero no creo que se acuerden porque se aburrieron igual que ustedes

Ana Correa M.: se aburrieron y se fueron

Olivia Fernández : a lo mejor sabían algo y con lo poco y nada aprendieron

Ana Correa M.: ahora de la básica, de la básica somos las únicas que quedamos

Olivia Fernández : y el próximo año ¿cómo se va ha hacer esto profesor?

No sabemos tenemos que ver

Olivia Fernández : porque si estamos la básica ¿qué vamos a hacer?

(Hablan todas al mismo tiempo y no se entiende)

Isabel Vera: bueno, yo pienso irá a ser lo mismo que este año, iremos a tener clases con nuestro profesor, nuestro profesor los irá a dar clases no creo que se vaya a ir pa' otro lado, no creo que los vaya a dejar botadas, ya llevamos dos años con él, ya sería...

Ana Correa M.: no si él mismo dice que va subiendo la cosa ¿cómo nos va a dejar botadas si va subiendo?

Isabel Vera: ¡sí, pues! Tiene que dejarlos por lo menos otro plazo...

(Hablan todas al mismo tiempo y no se entiende)

Olivia Fernández : lo que pasa es que tiene que ver su beneficio también po'.

Isabel Vera: es que ya los conoce ya, los conoce como realmente somos, él los conoce nuestros mal pensamientos, nuestros buenos pensamientos.

Ana Correa M.: ja ja ja.

Isabel Vera: ¡yo sé que sí!

Ana Correa M.: las mañas.

Isabel Vera: es una persona de estudio como usted lo tiene cacha a las personas con el puro ojo, no si no nos mueva la cabeza si yo sé que sí.

Ana Correa M.: si no voy a la casa a buscarlo cara dura.

Isabel Vera: sí

Bueno, pero lo importante acá no es tratar de enfocar las cosas en una persona, porque la idea de los proyectos es que la persona que está a cargo del proyecto pueda ir cambiando y las personas que se ven beneficiadas por el proyecto también vayan cambiando y que tengan los mismos beneficios que las personas que comenzaron el proyecto, entonces, si se va el profesor vendrá otro y si se van las alumnas vendrán otras. La idea es generar aportes, eehh aportes para las personas. Ahora, también hay que entender de que estos aportes, no solo, aportes o elementos que no aportan, como pueden ser contratiempos, no son solo para algunas personas, pueden ser para todas, que hay aportes para el profesor, hay contratiempos para el profesor, hay aportes para los alumnos, hay contratiempos para los alumnos, para el colegio porque esto significa o esto implica un dar y recibir...

Isabel Vera: exacto.

O sea no podríamos decir que esto se hubiese si ustedes hubiesen estado en sus casas, si hubiesen estado, por ejemplo en invierno, ehbbb cómodamente sentadas viendo loas teleseries o las novelas, hacía frío o llovía y de todas maneras venían, ¿cierto? Y el colegio se ve beneficiado, pero también por otro lado tiene que hacer una inversión económica acá.

Olivia Fernández : claro, la otra vez yo le dije al de barbita, ¿no sé cómo se llama él?

El Subdirector, don Raúl

Olivia Fernández : el tío Raúl, tío le dije, le quiero hacer una consulta, sí me dijo al tiro, mire yo quiero saber, quiero saber si el profesor va a seguir o no con nosotros el año, me dijooooo yooooo encantado pero depende del profesor, ahora aquí significa gastar plata también pos me dijo, porque ellos son caros, eso me dijo, pero yo le dije que pa' eso hay

harta plata en Chile po', eeeemmmm lo que más hay es plato ahora que algunas personas que se haigan arreglado pero que de eso no tenemos la culpa...

Ana Correa M.: ja ja ja

Olivia Fernández : me dijo sí eso es cierto...

Bueno, la idea cuando se llegó a este colegio, les voy a contar en general, cuando se llegó a este colegio la idea era generar algún proyecto, ¿ya? Que ojalá fuera autosustentable, que generara los recursos para que funcionara, esta idea no viene de las escuelas de adultos sino que viene de las escuelas básicas ¿ya? Y en este momento este proyecto está funcionando como proyecto piloto y va a ser evaluado si se implementa en otras escuelas de adultos o no, si genera aportes o no genera aportes, si genera beneficios económicos a largo, a corto, mediano o largo plazo para el colegio y los alumnos, porque para el colegio tampoco es rentable tener alumnos con muchos años sin que avancen de curso.

Olivia Fernández : sí, despedidas las dos.

O sea y la idea final es alejarnos también de la rentabilidad, si ganamos o perdemos dinero, la idea es, de todo el equipo que trabajamos en el proyecto de integración, es generar mejores condiciones, por eso a nosotros nos interesa no solo si aprenden a leer más o aprenden a leer menos, a escribir más o a escribir menos, nos interesa que en el día a día, en su casa, en el trabajo o con la familia cada uno de ustedes se pueda sentir mejor consigo mismo y con las relaciones que establecen.

Isabel Vera: sí, al menos yo si me siento así, porque, le decía denantes, yo me sentía poquita cosa, yo me sentía muy poquita cosa...

Olivia Fernández : Cualquiera persona....

Isabel Vera: Me sentía bajoneada porque yo me ponía a conversar con otra persona que hablaba bien, que hablaba bonito y a mí no me salía y si yo me ponía a conversar...

¿Ahora te sale bonito?

Isabel Vera: ¡me sale mejor que antes! como que tengo mucho bla bla

Pero eso es bastante bueno.

Isabel Vera: y eso, y eso lo conseguí aquí, cosa que yo no tenía...

Esa es la idea final del proyecto, más que aprender a leer o escribir es que se aprendan a desarrollar en la vida...

Isabel Vera: yo he podido desarrollarme y demasiado parece porque estoy muy...

Nunca es demasiado, siempre hay algo más que alcanzar... siempre hay algo más que alcanzar, pero lo importante siempre es mirar lo que hemos avanzado y no quedarnos pegados mirando lo que nos falta.

Isabel Vera: No, yo aquí he criado bastante personalidad y doy gracias a Dios y a la Virgen que me dio esa de ese beneficio.

Olivia Fernández : lo que a ti te pasó es que estabas como durmiendo, estabas una cosa así.

Isabel Vera: una cosa así como que no que tenía, como que desperté de un sueño...

¿Un sueño bonito o era pesadilla?

Isabel Vera: desperté de una pesadilla, a un sueño bonito.

¡Ya!

Isabel Vera: ¡eso me pasó!, que es la vida.

Olivia Fernández : Que es lo que pasa que profesor, yo me revelo siempre en mi caso, regaño sola porque digo ¡pucha! Y digo mis groserías, digo aaahhh!!! Y esta por cual digo yo cómo no me pudieron mandar al colegio si uno debiera aprender de chico a esta hora estaría en mi cama, que tengo que salir, que desgracia más grande, uuufff! Y digo yo nosotras que éramos cabras chicas cuando mi mamá se murió ah, entonces mi papá quedó con un montón de mocosos, éramos diez, más la guagua, yo de un mes y quince días, no perdónenme mi vocabulario paría todos los años como las ratonas una guagua, nosotros somos todos así, todos así, ¡tanto chiquillo! yo digo, ¿cómo no podía hacer otra cosa que tener chiquillos...

Isabel Vera: Pero en ese tiempo no había televisión, Olguita, no había televisión no había publicidad.

Olivia Fernández : Yo decía ¡¿cómo no van a poder pensar en uno?! Tengo mi hermana mayor y otros dos hermanos mayores que a penas saben escribir y yo me se el nombre y eso es de contar, a pero yo le decía siempre a mis hermanas es que sabes que en el sur, ahí no van a tener estos problemas que hay acá, no están los proyectos así es que, tiene, hay clases de noche también, pero todas las noches, todas las noches, no como aquí que tengo tres veces, allá es todas las noches, ¿ah? y mi hermana estuvo un tiempo y después se aburrió, no fue más y dijo que era harta gente no había entendido nada, bueno y se quedó en la casa y jamás salió a trabajar nunca, sea mujer de la casa, la cucharada de comida, las camas, el aseo, la camisa, los pantalones en eso se iba, pan, ninguna custión, pa' il a comprar, ella como ser un... hacer trámites, trámites como importantes no puede

ir sola, siempre va con mi sobrina, menos mal que mi sobrina, eso si que ella en un comienzo estaba bien , mi sobrina es parvularia universitaria, mis otros dos emmm, frente astor que sabe mecánica, los cabros terminaros toos su cuarto medio, ¿ah?, pero es que es bonito que los cabros aprendan los hijos, pero y uno, ¿uno, qué?, ¿ah? Noooooo...

Isabel Vera: Pero es que Olivia...es que uno dice, bueno yo en parte también digo de repente, ¡pucha, mi mamá, mi colegio!, pero por un lado mi mamá me hizo uuuuuun, como un favor, yo todavía me acuerdo que ella me dijo, tú a mi me... yo, bueno, a lo mejor no sería bonito que saliera gravado ahí, pero lo voy a decir: a mi yo me mandaban al colegio los primero años y a mi los caminos me quedaban muy lejos, es como de aquí ir a Puente Alto, a pie caminando en el campo y por el camino habían niños más grandes que trataron de violarme, entonces, le doy gracias a Dios que no lo hicieron, entonces yo llegué a mi casa y mi abuelita me sacó y me dijo cuando tú, algún día, seai grande y trabajis y de aquí te vai a Santiago vai a estudiar, vai a trabajar y vai a estudiar, que em, yo ahora frente a lo que ella hizo lo encontré bien, porque a lo mejor si ella no hubiera puesto cuidado en eso me habría pasado algo más, habría sufrido psicológicamente más, más fuerte, ¿ya? En esa parte estoy agradecida yo, en ese sentido.

Olivia Fernández : Si nosotros íamos como de aquí a Puente Alto, nosotros, por los ceeeeerros ían y no sólo nosotros, era un grupo lleno de chiquillos y nosotros bajabamos y subíamos el ceeeerro y después veníamos de allá y nosotros nos sacábamos la cresta trabajando en la casa, si había que ir a picar porotos, primero estaban los porotos y después segundo estaban las papas y de ahí íbamos al colegio, lejos y allá veníamos a la güelta, cansados me acuerdo siempre y a la bajada habían melones y sandías y nosotros botaditos yo era yo jui siempre muy buscavida y yo me veía al pasito botaita de ahí pa' bajo el cerro, mandaban al cuidador ¡allaaaaaa! lejos, decían ya bájate por el camino allá y anda allá a buscar una sandía e íbamos a buscar la sandía, melones, too y nos ganábamos en el cerro y comíamos y nos íamos para la casa y llegábamos a la casa usted cree que llegábamos a retarlos por llegar toos, noooo a buscar leña, a buscar los chanchos, a asear las vacas, que ¡buuuuuu! Que hay que moler, que hay que moler, que hay que ir a tomar porotos que hay que hacer para mañana... a mi me apesta eso porque llegan los cauros del colegio, perdone profesor, se echan, no se sientan, se echan, están echados, uno le habla y ¡hay si estoy tan cansao! Y yo les digo ¡que se creen ustedes! A la edad de ustedes una vez yo le dije a mi papá que estaba cansa' y ¿sae que me contestó? Que nosotros no podíamos cansarlos, los que se cansaban eran los animales, ellos están cansados porque ellos trabajan too el día, ustedes no, eso me contestó, siempre decía yo de mocosa: cuando sea grande yo me voy, cuando sea grande yo me voy, cuando sea grande yo me voy y a los quince años la patrona necesitaba una chica pa que viera los niños que venía laaaa una hija de Santiago y yo tuve que salir a trabajar y yo no quería ni volver a la casa porque era una maravilla, yo estaba en un palacio, donde estaba, porque donde estábamos nosotros yo por eso le digo que yo le digo a los chiquillos ustedes son unos desagradecidos too, la tela, que el computador, por eso es que están todos gordos, les digo, nosotros éramos así, sh ¡cómo nosotros los criamos con los chanchos!, los gatos, los perros, los caballos y toa la cuestión, ¿ah? Y ahora aquípor este lao, el barro, si higuera que...

Isabel Vera: a veces nos sacaban tempranito en la mañana a cortar porotos

Olivia Fernández : sae usted, profesor, ¿usted no me va a creer!

Isabel Vera: a las siete de la mañana a cortar lentejas, a cortar...

Olivia Fernández : sae usted profesor, mi papá a las cinco de la mañana nos hacía levantarlos, a las cinco, sae, la luna estaba clara y los íbamos por un bosque pa' ya a la cresta...

Isabel Vera: al primer canto de la diuca decían...

Olivia Fernández : claro, allá estábamos, ¿no si salía el sol cuando llegábamos allá!, arrancando, arrancábamos hasta como las once de la mañana y de ahí tomábamos desayuno...

Isabel Vera: ja ja ja

Olivia Fernández : y mi abuelo llevaba una olla, eeeh, palos y ponía la olla ahí y después toos tomábamos, esa era la tetera y después juntábamos porotos, desgranábamos porotos y esos mismos los comíamos con los choclos ahí y nada de servilletas, nada platitos ahí, agua del canal no más, ahora ¡noooo! , ¡está contamina'!, ¡ohhh!, que lo van a ser hervir!, ¡ooooohhh! Yo digo, pucha si se hubiesen criado como se crió uno, ¡se mueren! Siempre le cuento uno tuvo la posibilidad de trabajar mi hija siempre al sur, antes que tuviera la parcela, ahora van a la parcela no más po', íamos al sur y dos veces juimos aaaaaa esa donde hacen la custión artesanía al sur a ¿cómo se llama? Quillón, no máaaas, ¿Quillón pa' onde está?, ¿al norte?...

Isabel Vera: eso está cerca de Chillán...

Olivia Fernández : ¡nooo! Pal sur, pal Los Ángeles, toa esa custión, Osorno, por allá por Osorno...

Isabel Vera: yo te digo que está cerca de Chillán, yo te digo, porque yo soy de allá.

Olivia Fernández : ¡nooo!, esto pasa pa' ya pa' de Los Ángeles pa' ya, Osorno, más allá íamos y ¡ahí con tanta cosa!, ¡no se les vaya ocurrir tomar agua! Y caía una agua linda de la cordillera y yo lo primero que ía a tomar, que no voy a tomar agua si esta es amiga mía antes, y los bañábamos, pero fue una infancia para nosotros muy buena, yo no tengo, nosotros ¡los sacábamos la cresta, profesor! porque los íamos atrabajar, porque a las cinco los levantábamos, ¿sae lo que es eso?, teníamos que ir a cortar trigo, shhhh por cerro pa' rriba no era ahí no más po', allá, corte, corte, corte, corte y él era una máquina, como que no me cansaba.

Isabel Vera: y, y, y, y, la tía más flojitas. Yo iba con una tía, me acuerdo que ayudaban a pescar y entonces habían arbolitos y mientras tanto los viejitos se agachaban y cortaban y se tiraban un ratito y venían los viejitos y se sacaban una correa que tenían, el puro correazo no más uno y salíamos llorando y cortando...

Olivia Fernández : yo me acuerdo que teníamos una pica', los sauces llorones, me encanta el sauce llorón a mi...

Isabel Vera: a mi también me encanta...

Olivia Fernández : en la parcela de mi hija fuimos a bañarlos, así como en un tranque así y habían unos sauces y yo lo primero que hice il a vel cómo encontrar los sauces y en una pasá me sale así una champa con un, con un sauce y lo pesqué en una bolsa de nylon y lo planté en la parcela de mi hija allá, algún día va a crecer y claro como que se anduvo secando, mucho calor porque fuimos a acampar, a acampar en carpa po', no había nada después al otro año ya se compró la casa y ahora medio sauce así y ese sauce mi abuelita se lo chorió, ja ja ja

Isabel Vera: esa es la herencia que me va a dejar, ja ja ja.

Olivia Fernández : ¡ooohhh, que está precioso el sauce! Y el sauce si yo lo planté po' y al otro año, como fueron los chiquillos en invierno, las vacaciones de invierno pa ya po' como siempre no más po' y estaba ¡liiindo! Con ramitas, mamá, me dijo, sae que su sauce esta lindo, ooohhh, y así po' y ¡ahora un elefante de grande! Y van a poner un toldo a la sombra.

Ya pues, muchas gracias por sus experiencias, ¿ya? Y vamos a ver de qué manera podemos mejorar para continuar ayudando a más gente o trabajando con más gente, ¿ya?, ¿listo?

Olivia Fernández : si yo le dije a la señora esa que no vino, al lado de la señora Hilda que viniera si el otro año...

Isabel Vera: esa señora no va a venir porque está entre Los Vilos y (no se entiende lo que dice), esa vive cerca de mi casa. Si yo conozco como a cuatro y que no saben casi nada y que pueden venir y les he preguntado si quieren estudiar y dicen que si...

Ahí vamos a ver cómo las podemos recibir, ¿listo? ¡Ya pues!

TABLA N° 49
Resultados evaluación diagnóstica Funciones Básicas

Nombre	Fecha	Identifica					Identifica su sexo	Esq.		Izquierda derecha				Colorea Figura	Trazo	Figura
		Sílaba			Fonema			corporal		Si mismo		Espejo				
		inicial	media	final	inicial	final		Nomina	Identifica	Nomina	Identifica	Nomina	Identifica			
Nancy	dic-07	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL
Samuel	dic-07	L	L	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL
Berta	dic-07	L	NL	NL	L	NL	L	NL	L	L	L	L	L	NL	NL	NL
Ana	dic-07	L	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL
Georgina	dic-07	L	NL	NL	L	NL	L	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL
Olivia	dic-07	L	NL	NL	OD	NL	L	L	L	L	L	NL	NL	NL	NL	NL
Isabel	dic-07	L	NL	NL	OD	OD	L	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL
Daniela	dic-07	L	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL	NL	NL
Katthy	dic-07	NL	NL	NL	NL	NL	L	L	L	NL	NL	NL	NL	L	L	NL

TABLA N° 50
Resultados evaluación diagnóstica Lecto-escritura y Comprensión

		Asocia		Lee y dibuja				Esc. el nom.					Completa orac.	Copia					Trozo breve
		Grafema voc.	Grafema cons.	Sil. Dir.	Sil. Ind.	Sil. Trabante	Oración 1	Sil. Dir.	Sil. Ind.	Dif. con.	Dif. voc.	Trabante		Grafemas	Pal. con sil. Dir.	Pal. con sil. ind.	Pal. con sil. trab.	Oraciones	
Nancy	dic-07	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Samuel	dic-07	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	OD
Berta	dic-07	OD	OD	NL	NL	NL	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	L
Ana	dic-07	L	OD	L	NL	NL	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	OD
Georgina	dic-07	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL	NL	NL	OD
Olivia	dic-07	OD	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	L
Isabel	dic-07	L	L	NL	L	NL	NL	L	NL	NL	NL	NL	OD	OD	OD	OD	OD	NL	OD
Daniela	dic-07	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	L
Katthy	dic-07	L	L	L	L	NL	L	L	L	NL	NL	NL	NL	NL	L	L	L	L	L

TABLA N° 51 a
Resultados evaluación diagnóstica Cálculo y Resolución de Problemas

		Fig. geo.		Rel.		Seriación	Clasificación	Lectura de números							Lectura de signos	Copia de núm. al dic.							Trans. de números						
		Nomina	Identifica	Espaciales	Temporales			U	D	C	UM	DM	CM	Umi		U	D	C	UM	DM	CM	Umi	U	D	C	UM	DM	CM	Umi
Nancy	dic-07	OD	L	L	L	L	L	L	L	L	OD	NL	NL	OD	OD	L	L	L	NL	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L
Samuel	dic-07	L	L	L	L	NL	L	L	L	NL	NL	NL	NL	OD	OD	L	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	NL
Berta	dic-07	OD	L	L	L	L	L	L	L	OD	NL	NL	NL	NL	OD	L	L	NL	NL	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L
Ana	dic-07	OD	L	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL	NL	NL	OD	L	L	OD	OD	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L
Georgina	dic-07	OD	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	OD	NL	L	L	L	L	L	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L
Olivia	dic-07	NL	NL	L	NL	NL	L	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL
Isabel	dic-07	NL	L	L	L	L	L	L	L	OD	OD	NL	NL	NL	OD	L	L	L	NL	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L
Daniela	dic-07	L	L	L	NL	NL	L	L	L	L	NL	NL	NL	OD	OD	L	L	L	L	L	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L
Katthy	dic-07	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	NL	NL	NL	L	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL

TABLA N° 51 b
Resultados evaluación diagnóstica Cálculo y Resolución de Problemas

Problemas								Operaciones Aritméticas														Series					
								Suma					Resta				Mult.				División					2	5
Simples de adic.	Simples de sust.	Simples de mult.	Simples de div.	Comp. de adic.	Comp. de sust.	Inversos de adic.	Inversos de sust.	U sin res.	U con res.	D con res.	D sin res.	C con res.	U sin res.	D con res.	D sin res.	C con res.	UxU	UxD	DxD	CxC	UxU	DxU	DxD				
L	L	L	NL	L	L	NL	NL	L	L	NL	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	L	NL		Nancy
L	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	L	L	L	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL		Samuel
L	L	L	L	NL	NL	NL	NL	NL	L	L	NL	NL	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL		Berta
L	L	NL	NL	L	NL	NL	NL	L	NL	NL	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL		Ana
L	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	NL	NL	NL	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL		Georgina
NL	L	NL	NL	NL	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL		Olivia
L	L	NL	NL	L	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	L		Isabel
NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	L	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL		Daniela
L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	L	NL	NL	L	NL	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL		Katthy

TABLA N° 52
Resultados evaluación final Funciones Básicas

Nombre	Fecha	Identifica					Identifica su sexo	Esq.		Izquierda derecha				Colorea Figura	Trazo	Figura
		Sílabas			Fonema			corporal		Si mismo		Espejo				
		inicial	media	final	inicial	final		Nomina	Identifica	Nomina	Identifica	Nomina	Identifica			
Nancy	dic-08	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Samuel	dic-08	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Berta	dic-08	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Ana	dic-08	L	NL	L	L	OD	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Georgina	dic-08	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Olivia	dic-08	L	NL	NL	OD	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL
Isabel	dic-08	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL
Daniela	dic-08	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	L	NL	L	L	L	L
Katthy	dic-08	L	OD	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL	NL	L	L	NL

TABLA N° 53
Resultados evaluación final Lecto-escritura y Comprensión

		Asocia		Lee y dibuja				Esc. el nom.					Completa orac.	Copia					
		Grafema voc.	Grafema cons.	Sil. Dir.	Sil. Ind.	Sil. Trabante	Oración 1	Sil. Dir.	Sil. Ind.	Dif. con.	Dif. voc.	Trabante		Grafemas	Pal. con sil. Dir.	Pal. con sil. ind.	Pal. con sil. trab.	Oraciones	Trozo breve
Nancy	dic-08	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Samuel	dic-08	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Berta	dic-08	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Ana	dic-08	L	L	L	L	OD	OD	L	OD	OD	OD	OD	OD	L	L	L	L	L	L
Georgina	dic-08	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Olivia	dic-08	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Isabel	dic-08	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Daniela	dic-08	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Katthy	dic-08	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L

TABLA N° 54 a
Resultados evaluación final Cálculo y Resolución de Problemas

		Fig. geo.		Rel.		Seriación	Clasificación	Lectura de números							Lectura de signos	Copia de núm. al dic.							Trans. de números						
		Nomina	Identifica	Espaciales	Temporales			U	D	C	UM	DM	CM	Umi		U	D	C	UM	DM	CM	Umi	U	D	C	UM	DM	CM	Umi
Nancy	dic-08	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Samuel	dic-08	L	L	L	L	NL	NL	L	L	L	OD	L	OD	OD	OD	L	L	L	L	L	L	OD	L	L	L	L	L	L	L
Berta	dic-08	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Ana	dic-08	OD	L	L	L	L	L	L	L	OD	NL	NL	NL	NL	OD	L	L	L	OD	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L
Georgina	dic-08	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Olivia	dic-08	L	L	OD	L	L	OD	L	L	OD	L	OD	NL	NL	OD	L	L	OD	NL	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L
Isabel	dic-08	L	L	L	L	L	L	L	L	L	OD	OD	OD	OD	L	L	L	L	NL	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L
Daniela	dic-08	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	NL	L	NL	OD	L	L	L	OD	NL	OD	L	OD	L	L	L	L	L	L	L
Katthy	dic-08	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	OD	NL	NL	L	L	L	OD	NL	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L

TABLA N° 54b
Resultados evaluación final Cálculo y Resolución de Problemas

Problemas								Operaciones Aritméticas															Series			
								Suma					Resta				Mult.				División		2	5		
								U sin res.	U con res.	D con res.	D sin res.	C con res.	U sin res.	D con res.	D sin res.	C con res.	UxU	UxD	DxD	CxC	UxU	DxU				
NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	Nancy	
L	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	L	L	L	L	NL	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	L	L	Samuel	
NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	Berta	
L	L	L	NL	L	NL	NL	NL	L	NL	NL	L	NL	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	Ana	
NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	Georgina	
L	L	NL	NL	L	L	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	OD	NL	Olivia	
L	L	NL	NL	L	NL	NL	NL	L	L	L	L	L	L	NL	L	NL	L	L	NL	NL	NL	NL	L	L	Isabel	
L	L	NL	NL	NL	NL	L	L	L	NL	NL	NL	NL	L	NL	L	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	Daniela	
L	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	L	L	NL	NL	NL	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	Katthy	