



**ESTUDIO A NIVEL MUESTRAL DE LA CALIDAD DEL PROCESO  
DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA.**

Preparado por:

**Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local -  
CEAS Ltda.**

Para:

**Ministerio de Educación – MINEDUC.**

## **Agradecimientos**

El Equipo de Trabajo de nuestra Consultora (CEAS Ltda.), agradecen muy especialmente a los directivos, docentes, padres y apoderados de los establecimientos educacionales que están embarcados con gran entusiasmo en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la educación regular y que nos proporcionaron toda la información necesaria para hacer de éste un estudio útil para mejorar la calidad de los procesos educativos en nuestro país.

También agradecemos a todos los profesionales que desde otros ámbitos participaron, siempre con gran entusiasmo, con su aporte para un estudio fascinante. Hacemos especial referencia a los profesionales expertos que participaron del panel y que entregaron lo mejor de ellos.

Finalmente, nuestros agradecimientos al equipo de la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación por la plena disposición para apoyarnos en lo que se necesitara y por la gran confianza depositada en nosotros. Hacemos extensivos los agradecimientos a otros profesionales del MINEDUC más allá del equipó nacional de Educación Especial, que participaron de una u otra manera en el buen logro de este trabajo, como es el caso de los profesionales del Departamento de Informática y Computación del Ministerio de Educación que nos abrieron la ventana del portal [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) en pos de mejorar la efectividad de nuestro trabajo y de los profesionales de las Secretarías Regionales Ministeriales y Departamentos Provinciales de Educación que siempre estuvieron disponibles para facilitar la gestión del estudio.

Nuestros mayores agradecimientos

Equipo de Trabajo CEAS Ltda.

## INDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	4
A. ANTECEDENTES GENERALES.....	4
1. Desarrollo de la integración escolar en Chile.....	4
2. Principales acciones que han influido en el desarrollo de la integración.....	5
B. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	8
II. RESULTADOS MÁS RELEVANTES - FASE CUANTITATIVA.....	10
III. RESULTADOS MÁS RELEVANTES - FASE CUALITATIVA.....	13
IV. BARRERAS Y FACILITADORES DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.....	19
A) BARRERAS PARA LA CALIDAD DE LA INTEGRACIÓN.....	19
B) FACILITADORES PARA LA CALIDAD DE LA INTEGRACIÓN.....	22
V. RESULTADOS DEL PANEL DE EXPERTOS.....	25
VI. ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES EN ALUMNOS INTEGRADOS.....	32
1. Antecedentes.....	32
2. Resultados.....	33
VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	36

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **A) ANTECEDENTES GENERALES\***

#### **1. Desarrollo de la integración escolar en Chile**

Si bien siempre han existido casos aislados en que niños, niñas y jóvenes con discapacidad, especialmente discapacidad motora, se han educado en la educación regular, la integración escolar es un fenómeno relativamente reciente.

En nuestro país, este movimiento se inició con experiencias más o menos aisladas y de carácter espontáneo. Los primeros intentos más sistemáticos ocurrieron durante la primera mitad de la década de los 80, debido a la iniciativa de algunos profesionales y también de las presiones de algunos grupos de padres que argumentaban el derecho de sus hijos con discapacidad a educarse en una escuela común, junto a sus hermanos y hermanas.

El primer marco normativo para la integración escolar, se promulgó en el año 1990, a través del Decreto N° 490, el cual se vio fortalecido con la promulgación de la ley N°19.284, sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad y su reglamento el Decreto Supremo N° 1 de 1998 que, a excepción del artículo 4°, reemplaza al Decreto 490.

La ley 19.284, en su Título IV, Capítulo II, mandata no sólo al Estado, sino que también a todas las escuelas y liceos del país a hacer las adecuaciones necesarias, tanto de infraestructura como curriculares y de organización para llevar a cabo una integración escolar que responda a las necesidades especiales que presenten los alumnos.

El Decreto Supremo N° 01 de 1998, por su parte, regula el proceso de integración mediante una estrategia de Proyecto, que posibilita el financiamiento vía subvención. Este decreto, entrega directrices en relación a cómo organizar los Proyectos de Integración, promoviendo tres estrategias principales: (1) la organización de proyectos en un solo establecimiento, (2) la organización de proyectos comunales, en el caso que haya varios establecimientos del mismo sostenedor ubicados en la misma comuna que implementen opciones de integración y (3) la organización de proyectos en común, que se caracterizan por considerar establecimientos de distinta dependencia que pueden ubicarse incluso en regiones diferentes, pero que cuentan con algunos procesos administrativos en común.

Además define 4 opciones de integración que van desde la plena integración curricular del alumno como es la opción 1, a otras más restrictivas, como son las opciones 3 y 4, en las cuales, el alumno pasa la mayor parte del tiempo o la totalidad de este, en un aula de recursos. En estas últimas, el trabajo con el alumno se aleja del currículo común y se centra más en el uso de currículos paralelos, como son los planes y programas por discapacidad aprobados por los decretos 86, 87, 89 y 815, todos de 1990.

El trabajo en cualquiera de las opciones anteriores requiere de apoyos adicionales implementados principalmente por profesores de educación especial, ya sea en un aula de

recursos o en el mismo aula común. Las políticas en este período favorecen un enfoque de trabajo colaborativo entre el docente de apoyo y el docente de aula que enseña al alumno en el aula común.

Desde 1998, el Ministerio de Educación ha desarrollado una serie de acciones destinadas a ampliar la cobertura de los alumnos integrados y la calidad de los procesos de integración que se llevan a cabo en las escuelas. En la actualidad, casi una cuarta parte de los establecimientos subvencionados son parte de un proyecto de integración, alcanzando una matrícula superior a los 20.000 alumnos integrados. Este importante avance se deben en gran parte a:

- Los esfuerzos de sensibilización a nivel del sistema de educación común que han alcanzado a más de 8.000 docentes de la educación regular entre 1998 y 2003.
- En el mismo período se han capacitado a casi 7.000 docentes y directivos para elaborar e implementar proyectos de integración escolar. Más de 2.000 docentes de educación especial y común han sido capacitados sobre estrategias de trabajo colaborativo y prácticas de atención a la diversidad.
- Se lleva a cabo un promedio cercano a las 2.000 asesorías directas a los establecimientos con proyecto de integración con el fin de mejorar la calidad de la atención educativa de los niños integrados.
- Desde 1998 se lleva a cabo un programa de entrega de recursos de aprendizaje, favoreciendo a un promedio de 30 proyectos comunales de integración por año.
- Se han implementado talleres de intercambio de experiencias y programas de pasantías al extranjero y nacionales que han permitido a los docentes de los proyectos beneficiarse de otras experiencias en el campo de la integración escolar y se beca a 4.000 profesores de educación básica para que tomen parte en un curso que se imparte a nivel nacional vía TELEDUC.

Cabe destacar que, en su mayoría, estos esfuerzos se han desplegado por parte de los profesionales del equipo del nivel nacional, regional y provincial de educación especial, en conjunto con los equipos multiprofesionales en las regiones donde éstos existen. Ello representa un compromiso significativo con el éxito de las políticas de integración escolar que actualmente implementa el Ministerio.

Sin embargo, para continuar avanzando en esta materia se hace necesario contar información de primera fuente que permita focalizar aún más las políticas en el logro de una educación de calidad para todos los alumnos integrados. Para estos efectos, el Ministerio de Educación ha comisionado a CEAS Ltda. la elaboración del presente estudio sobre la calidad del proceso de integración educativa.

## **B) OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

En este Informe Final, se entregarán los resultados del análisis tanto cuantitativo como cualitativo que se realizó sobre los Proyectos de Integración Escolar que se desarrollan en los establecimientos educacionales. Más operativamente, el análisis se centró sobre una Ficha de Caracterización de Proyectos de Integración Educativa para la fase cuantitativa como en el instrumental cualitativo que se desplegó en una muestra de establecimientos en cinco regiones del país (III, VI, VIII, X y RM). En base a los objetivos específicos planteados en los términos de referencia del estudio solicitado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), los resultados son los siguientes:

Para la fase cuantitativa:

- Determinar el número de alumnos integrados según nivel educativo (Educación Parvularia, Básica y Media) y discapacidad u otra condición individual que determine su calidad de alumnos integrados;
- Determinar el número de establecimientos de enseñanza básica y media que integran alumnos con necesidades educativas especiales según tipo de Proyecto de Integración Escolar - PIE (Dto. 1/98, art. 10);
- Identificar el tipo de oferta educativa de acuerdo con lo establecido en la normativa vigente (Dto. 1/98, art. 12); y
- Determinar el número de escuelas especiales que han asumido funciones de centro de recursos de apoyo a la integración

Para la fase cualitativa:

- Caracterizar la estructura y tipo de los Proyecto de Integración Escolar, de acuerdo con las modalidades establecidas por la normativa vigente (Dto. 1/98, Art. 10);
- Caracterizar los distintos modelos de apoyo de los Proyecto de Integración Escolar de acuerdo con las opciones permitidas por la norma vigente (Dto. 1/98, Art. 12);
- Sistematizar los criterios sobre los cuales se han estructurado los programas y el currículo que emplean;
- Identificar y definir la dependencia, roles y tipo de intervención de los profesores especialistas en los Proyectos de Integración Escolar;
- Caracterizar el grado / tipo de colaboración entre profesor especialista y docente de aula según modelo de apoyo;
- Caracterizar y definir los tipos de adecuaciones que se implementan en las escuelas para garantizar el acceso y participación de los alumnos en las actividades del currículo;
- Caracterizar y definir los tipos de evaluación de los aprendizajes, así como los criterios empleados en la evaluación y promoción de los alumnos;
- Hacer un análisis de la calidad de los aprendizajes en alumnos de 4º y 8º Básicos que hayan estado integrados a los menos los 3 años anteriores;
- Identificar y caracterizar las distintas barreras (de gestión el sistema, del currículo de las escuelas, del aula o de las familias) que obstaculizan el aprendizaje en los alumnos integrados; e

- Identificar y caracterizar los distintos facilitadores (de gestión del sistema, del currículo, de las escuelas, del aula o de las familias) que favorecen el aprendizaje en los alumnos integrados.

Se incorporará además el análisis para un posible levantamiento de tendencias de modelos de integración a partir de los resultados del estudio para finalmente analizar la calidad de los aprendizajes en alumnos integrados de 4° y 8° Básicos. En esta parte se destacarán los resultados del Panel de Expertos (método delphi) en que incorporaron sus experticias y sus conocimientos actualizados en el tema de la integración escolar, con focos de atención principal en:

- Indicadores apropiados para establecer las distintas modalidades de apoyo que utilizan los Proyectos de Integración Escolar - PIE.
- Elementos de juicio para relacionar modalidades de apoyo con modelos de integración.
- Ámbitos de la medición de calidad de los aprendizajes y pesos relativos de cada una de ellos (saberes instrumentales, habilidades sociales y valores)

Se adjuntarán en anexo aparte los debates expertos y los instrumentos de recolección de datos definitivos. Se anexará a su vez la base de datos de los establecimientos educacionales que poseen Proyecto de Integración Escolar - PIE (2.149 establecimientos), la base de datos que permitió analizar los resultados de la fase cuantitativa. (1.618 establecimientos) y una base de datos con los profesionales coordinadores de los Proyectos de Integración Escolar - PIE de tipo comunal.

## II. RESULTADOS MÁS RELEVANTES - FASE CUANTITATIVA

1. El universo del estudio abarcó 2.149 establecimientos educacionales que poseen Proyecto de Integración Escolar - PIE a lo largo del país, que corresponden a un 23% del total de los establecimientos de educación regular, excluyendo los que sólo imparten Educación parvularia, que son subvencionados por el Estado.
2. Las regiones con mayor densidad de Proyectos de Integración Escolar - PIE son la VIII, con un 44% de sus escuelas y liceos con Proyecto de Integración Escolar - PIE y la I, III, VI y VII, todas sobre el 35%. Las menores densidades se concentraron en la IX, con un 7,6 y la X Región, con un 8% respectivamente.
3. Todos los niveles educativos del sistema ofrecen integración escolar, donde casi un 60% ofrece el nivel de Educación Parvularia, el 93% ofrece e nivel de Educación Básica y un 16% ofrece Educación Media. La suma es mayor a un 100% en atención a que un establecimiento puede ofrecer más de un nivel.
4. Un 87,6% de la integración escolar está ocurriendo en el nivel de la Educación Básica distribuyéndose más o menos de forma equitativa entre el Primer y Segundo Ciclo, mientras que un 4,4% ocurre en el Nivel Parvularia y un 8,0% ocurre en la Educación Media.
5. De los alumnos integrados, se registra un 57% de varones y un 43% de mujeres.
6. La matrícula de alumnos integrados en relación con la población regular de los establecimientos con Proyecto de Integración Escolar - PIE muestra una media de 1 alumno integrado por cada 55 alumnos regulares. Aunque la realidad de cada establecimiento muestra gran variabilidad frente a esto, esto indica que en cada establecimiento hay un espacio importante para profundizar la integración.
7. La mayor concentración de alumnos integrados se registra en el nivel de Educación Básica, donde la proporción es menos de 1:50, mientras que la más alta se da en la Media, con concentraciones equivalentes de 1:126 alumnos.
8. La mayor concentración de alumnos integrados en relación con la matrícula total de sus establecimientos se registra en las regiones IV, X y IX, con proporciones de 1:22, 1:32 y 1:33 alumnos respectivamente. Esto indica que si bien se ha aumentado la cobertura de integración escolar, esta ha ocurrido en un grupo reducido de establecimientos educacionales, incorporando pocos Proyecto de Integración Escolar - PIE nuevos.
9. Las regiones con menores proporciones de alumnos integrados son la I, II y XI, con proporciones de 1:181, 1:161 y 1:122 alumnos respectivamente. Esto indica que los Proyectos de Integración Escolar de estas regiones tienen pocos alumnos integrados y los aumentos de cobertura se realizar abriendo PIEs nuevos.

10. Un 72,3% de los alumnos integrados tienen un diagnóstico de deficiencia mental, mientras que un 5% tiene un diagnóstico de discapacidad auditiva, un 2,9% discapacidad visual, un 6,1% discapacidad motora, un 3,3% tiene un diagnóstico de autismo, disfasia severa o trastornos psíquicos y un 10,3 tiene un diagnóstico de TEL u otros trastornos del lenguaje o del habla.
11. Un 43,2% de los Proyectos de Integración Escolar abarcan un solo establecimiento educacional, mientras de un 55,4% corresponde a Proyectos Comunales con un solo sostenedor. Un 1,4% de los Proyectos corresponde a Proyectos de más de un establecimiento, con sostenedores diferentes.
12. La opción más frecuente a que se adscriben los Proyectos de Integración Escolar es la Opción 1, que ocurre en un 56,4% de los casos. Las Opciones 2 y 3 cubren un 27,8% y un 18% de los casos, respectivamente; mientras que la Opción 4 representa un 13,9% de los casos. La suma excede un 100% en atención a que algunos establecimientos ofrecen más de una opción.
13. En su mayoría, los apoyos provienen de docentes especialistas en la planta del establecimiento, que alcanza a un 59,6% de los casos. Un 36,8% de los Proyectos de Integración Escolar recibe los apoyos especializados de un equipo itinerante, mientras que en un 8,3% de lo casos, los apoyos provienen de una escuela especial. La suma excede un 100% en atención a que algunos establecimientos tienen más de una forma de apoyo
14. El profesor especialista aparece como la principal fuente y responsable por los apoyos, que en un 68% de los casos ocurren en el aula de recursos durante los momentos que el grupo curso se encuentra en clase. Los casos de atención antes de la clase ocurren en un 4,8% de los casos, donde se prepara al alumno para los contenidos del día; mientras que los casos de reforzamiento con apoyo después de la clase ocurren en un 8,3%. Un 25,5% reportó que se imparten los apoyos en el aula regular misma, durante la clase correspondiente.
15. El estudio reporta que un 40,8% de las adecuaciones curriculares se dan a nivel de la metodología, un 2,2% adecua el material didáctico, un 26% reporta adecuaciones a los contenidos y un 27,6% a los objetivos. En un 3,4% de lo casos se reporta que no se realiza ningún tipo de adecuación curricular.
16. En relación con los procesos de evaluación de los aprendizajes, un 5,3% reporta realizar las mismas pruebas con los integrados que con el resto del curso, un 75,5% declara considerar las adecuaciones curriculares realizadas en los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, mientras que un 19,2 reporta emplear otros criterios diferenciados no especificados.
17. Un 77,4% de lo casos reporta que tanto las adecuaciones curriculares como las evaluaciones son producto de un trabajo de colaboración entre el profesor especialista y el docente de aula. Sólo un 11,7% declara que este proceso es de la sola responsabilidad del docente especialista. Un 9,4% plantea que es de

responsabilidad del docente de aula y un 1,5% reporta la participación de otros profesionales.

18. Desde el punto de vista del diagnóstico, más de un 60% reporta una alta valoración de los diagnósticos clínicos y pedagógicos, asignándoles valores similares a cada uno al momento de tomar decisiones.
19. Desde el punto de vista de las prioridades educativas hay una tendencia a favorecer el aprendizaje de los saberes instrumentales (41,6%) y las habilidades sociales (40%) por sobre la educación en valores (18,4%).

### III. RESULTADOS MÁS RELEVANTES - FASE CUALITATIVA

1. Existe poca articulación entre los Proyectos de Integración Escolar - PIE y los Proyectos Educativos Institucionales – PEI, que se expresa en disfuncionalidad de las actividades del proyecto de integración en relación a la gestión normal del establecimiento educativo. Los PIEs tienden a funcionar con un equipo paralelo al equipo de gestión, siendo su motor el profesor especialista que funciona en unidades específicas como la sala de recursos.
2. Existe a nivel de discurso de los directivos entrevistados, tanto en el ámbito del Departamento de Administración de la Educación Municipal DAEM, como los establecimientos educacionales, un planteamiento de sintonía del Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto de Integración Escolar.
3. Las experiencias de buena articulación entre Proyecto Educativo Institucional y Proyecto de Integración Escolar son pocas y en estos casos hay una clara identificación de los proyectos con la atención de la diversidad.
4. Los Proyecto de Integración Escolar en general no se vinculan sistemáticamente con organizaciones del entorno territorial para promover y dar mayor sostenibilidad a esta experiencia. Mayoritariamente, sólo se informa a los padres y apoderados en forma individual o como colectivo asociativo.
5. Existe una clara prioridad por el uso de los recursos proveniente de la subvención especial en la contratación de profesionales, prioritariamente de profesores especialistas. Los recursos asignados a materiales pedagógicos tienen una alta variabilidad en calidad, oportunidad y frecuencia de entrega a las escuelas.
6. Es casi generalizada la tendencia a restringir la participación en la toma de decisiones de las escuelas sobre el uso de los recursos provenientes de esta subvención. Las escuelas cuentan con la mínima información sobre la existencia de estos recursos. Este tipo de gestión en que la toma de decisiones se da en forma restringida se asocia con mucha frecuencia a los Proyecto de Integración Escolar con dependencia comunal.
7. Hay poca participación de los profesores de aula común con relación al Proyecto de Integración Escolar. Con frecuencia aparecen dos grupos claramente definidos: uno de profesores que apoya el proceso, mientras que otro se resta o desentiende de éste. Los casos de mayor participación docente en los Proyecto de Integración Escolar se asocian a experiencias de proyectos con enfoques más inclusivos.
8. Los alumnos muestran una participación espontánea con sus compañeros de aula integrados, una minoría recibe orientación de sus profesores sobre las características de las deficiencias de sus compañeros integrados y se estimula su apoyo e integración, especialmente en los patios.

9. La participación de padres y apoderados como colectivo asociativo se limita al ámbito de la información, en instancias propias como las reuniones de este estamento, según frecuencia regular por Establecimiento Educativo.
10. El grado de participación individual de los padres y apoderados depende de dos factores principales: las características socioeconómica y educacional de los padres y enfoque paradigmático del Proyecto de Integración Escolar. En relación con el Proyecto de Integración Escolar, hay una mayor participación de los padres con hijos integrados que del resto de los alumnos.
11. En el ámbito de las capacidades instaladas en profesores para asumir el Proyecto de Integración Escolar, se observa un “piso mínimo” construido desde las experiencias de años de funcionamiento del PIE, de esfuerzos por auto-perfeccionamiento y experiencias colectivas de perfeccionamiento. Estos generalmente no son sistemáticos, y se realizan preferentemente en instancias como Consejo de Profesores y reuniones de tipo técnico.
12. Se constata la formación de profesores en el Curso de Integración en la Educación Regular de MINEDUC – FONADIS, que ejecutó TELEDUC.
13. Predomina en las experiencias actuales de integración educativa, diseñar e implementar adecuaciones curriculares de tipo “significativas” para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales NEE, esto quiere decir que se interviene importantemente desde los objetivos, pasando por los contenidos, hasta llegar a los procedimientos de enseñanza y evaluación de estos alumnos.
14. Existe una tendencia predominante en los establecimientos educativos con PIE respecto a la valoración y utilización de la información psicométrica/médica dentro de los procesos y las prácticas integradoras. Los profesores de aula común son quienes relevan mayormente la información diagnóstica y en una menor proporción los profesores especialistas.
15. En los establecimientos de la muestra hay una tendencia predominante a utilizar como punto de partida y durante todo el proceso la información diagnóstica y es determinante para los procesos de toma de decisiones asociados a los aspectos pedagógicos del alumno con NEE.
16. Excepcionalmente se observó en uno de los casos, la utilización reservada de la información diagnóstica, donde la profesora especialista actúa como filtro de los antecedentes diagnósticos de manera de promover ante situaciones pedagógicas críticas, soluciones del mismo orden, salvaguardando que el diagnóstico no sesgue las prácticas pedagógicas.
17. Se logra apreciar, como tendencia inicial, un grupo de profesores especialistas y otros de aula común que hacen esfuerzos por privilegiar la información pedagógica por sobre la psicométrica, pero dado a que el sistema está articulado con un énfasis

clínico psicométrico/médico, finalmente tienden a “recaer” prácticas más clínico/rehabilitatorias que pedagógicas/curriculares o sociales.

18. Para los alumnos con NEE que presentan discapacidades asociadas a déficit sensorio-motrices, las adecuaciones tienden a ser de acceso, es decir no significativas, las cuales apuntan básicamente a satisfacer las demandas de acceso “físico” y de recursos materiales.
19. El trabajo profesional en equipo es escaso y precario, alcanza sólo niveles interdisciplinarios y en el mejor de los casos multidisciplinario, reduciendo las posibilidades de poder configurar un enfoque homogéneo de todos los profesionales intervinientes en el proceso de integración. La alta heterogeneidad de enfoques, ideas, creencias y procedimientos de los profesionales, revelan una alta inconsistencia del trabajo profesional, el cual queda sumido en permanentes situaciones de conflicto y contradicción entre los distintos actores.
20. Existe una distancia conceptual significativa entre profesores de aula común y especialistas, lo que genera problemas de aplicabilidad de gran parte de las adecuaciones curriculares.
21. Los trabajos colaborativos cuando se presentan se dan en el inicio del proceso (elaboración de adecuaciones curriculares) y en el final (evaluación y promoción). En general es el profesor especialista el que se hace responsable de la situación escolar del alumno con NEE durante el proceso.
22. Los profesores de aula común tienden a sobreestimar o sobre valorar el accionar del profesor especialista desplazando la responsabilidad del éxito o fracaso hacia el alumno con NEE.
23. La participación de los alumnos con NEE y apoderados en la toma de decisiones es casi nula o muy pasiva, llegando en el mejor de los casos a niveles suficientes de información respecto al significado de la integración, pero en ningún caso alcanzan espacios de participación en la toma de decisiones respecto a la conformación y articulación de apoyos para los alumnos con NEE.
24. Existe una tendencia predominante a implementar estrategias de apoyo pedagógico y de evaluaciones de tipo “diferenciadas”, similares a las clásicas de la “Escuela Especial”, lo que revela una fuerte influencia de enfoque fundada en el paradigma clínico/rehabilitatorio.
25. El apoyo es visto como una función casi exclusiva del profesor especialista, donde otras fuentes de apoyo son más bien escasas, incluido el trabajo colaborativo entre docentes.
26. El especialista itinerante no es reconocido ni validado como parte integral del estamento docente de la escuela. La forma más frecuente de organización de los apoyos es de carácter itinerante, y pueden ser impartidos por un solo profesor

especialista o por miembros de un equipo multiprofesional “central”. El apoyo itinerante “no deja tiempo” para el trabajo colaborativo, por lo que la mayoría de las intervenciones se realiza en el aula de recursos.

27. El apoyo fijo en la escuela se centra más en las necesidades de los alumnos. La mayor participación del profesor especialista en la escuela también promueve una mayor articulación entre Proyecto de Integración Escolar y Proyecto Educativo Institucional. La modalidad fija de apoyo tiende a desarrollarse con enfoques más inclusivos que promueven la colaboración, especialmente en las opciones 1 y 2 de la normativa. En los casos de las opciones 3 y 4, su trabajo ocurre muy centrado en el aula de recursos.
28. El lugar preferido para los apoyos es el aula de recursos, que se reconoce como “dominio natural” del profesor especialista. Es poco frecuente que el especialista asista al aula común.
29. En general el apoyo suele ocurrir durante la clase. Esto significa que el alumno sale del aula regular para recibir sus apoyos en el aula de recursos en todas las opciones (1, 2, 3 y 4) de la normativa. Hay 2 aspectos dignos de notar: Primero, que dada la frecuencia con que los alumnos salen del aula en la opción 1, hay poco o nada de diferencia entre ésta y la opción 2 e incluso la 3, es decir, salen del aula regular durante las clases de lenguaje, matemática y comprensión del medio y se quedan para asignaturas como música, arte y educación física. Segundo, que en la opción 4, hay alumnos que también asisten al aula regular. Se puede concluir que las opciones normadas son más bien entelequias administrativas que no se condicen con la realidad, sino que las opciones declaradas en el Proyecto de Integración Escolar - PIE se flexibilizan para acomodar las necesidades reales de los alumnos o de los profesores.
30. En su mayoría los apoyos están dirigidos a los alumnos con NEE. Es poco frecuente que los apoyos también respondan a las necesidades de los profesores de aula y/u otros estamentos de la escuela. Es raro que los apoyos también involucren a las familias.
31. Los compañeros de aula son un apoyo efectivo que ocurre de manera espontánea. Este es un recurso poco valorado en el proceso y que sólo se ha intencionado en un mínimo de los casos con enfoques más inclusivos.
32. En la mayoría de las experiencias analizadas existe una dicotomía evidente entre discurso y práctica pedagógica. Pareciera ser que se ha adoptado con fuerza un discurso cercano a la reforma, constructivista e integrador, ciertamente deseado por la autoridad educacional, pero que no ha sido posible de llevar a las prácticas pedagógicas cotidianas.
33. La falta de oferta para la continuidad de estudios en Enseñanza Media de alumnos que egresan de 8° básico, es vista por el profesorado como un vacío normativo al cual el MINEDUC no ha dado respuestas concretas ni satisfactorias, esto genera una

fuerte sensación de incertidumbre y confusión a la hora de las evaluaciones finales y promoción. En estos casos, los profesores se ven enfrentados a resolver bajo conflictos técnicos y éticos sobre las competencias de egreso de los alumnos. Generalmente las evaluaciones finales y la promoción se acuerdan bajo criterios de conveniencias mutuas entre profesores y alumnos, más allá de las orientaciones que podrían entregar algunas normas.

34. En relación con el tema de la discriminación hay una clara tendencia a establecer respuestas “políticamente correctas”. En ellas se plantea que no hay discriminación o que los discriminadores “son otros”. Sin embargo, la observación en terreno estableció que aunque no es un problema crítico ni generalizado la discriminación sí ocurre. La mayoría de las actitudes discriminatorias ocurren en forma velada y los agentes discriminadores son los propios compañeros u otros alumnos de la escuela que se mofan o hacen “bromas pesadas” a los alumnos integrados.
35. También se revela discriminación de los profesores, especialmente los que no tienen alumnos integrados en sus aulas. Esto puede deberse a la forma aislada en que se imparten los apoyos. Mientras más medidas implementa el establecimiento para marcar la diferencia (por ejemplo, clases especiales, recreos diferidos, exceso de trabajo en aula de recursos, trato “especial” de los integrados, etc.) mayor es la incidencia de actitudes discriminatorias.
36. Muchos alumnos declaran ser amigos de los alumnos integrados, que les ayudan o estudian juntos, hecho que ha tenido un impacto positivo no sólo en el rendimiento de los alumnos integrados, sino que en el suyo propio. Esto mismo es reconocido por los padres de los compañeros de cursos de los alumnos integrados. En general, los padres rescatan la integración escolar como un valor que impacta positivamente en sus hijos.
37. En ningún caso reportado por el estudio se plantea que la integración afecte negativamente el rendimiento ni el aprendizaje de los alumnos comunes. Al contrario, muchos plantean que las explicaciones más detalladas a los alumnos integrados favorece su propio aprendizaje.
38. No existen modelos desarrollados en la integración escolar si por ello se entienden prácticas asociadas a enfoques y paradigmas. Lo que existen son visiones diferenciales que transitan desde lo psicométrico/médico a lo pedagógico/curricular en lo que a la importancia del diagnóstico le otorgan los Proyecto de Integración Escolar - PIEs. En lo que al aprendizaje se refiere, existen posturas que van desde otorgarle gran importancia a los contenidos instrumentales en un extremo a miradas que centran los aprendizajes en las habilidades sociales y los valores en el otro.
39. Es posible que esté en construcción algún modelo, pero esto no se percibe claramente por los resultados del estudio.
40. Existen visiones distintas sobre la integración en el campo de la educación producto en parte del desconocimiento de los resultados reales que ésta tiene. Es necesario

avanzar en el proceso a través de propuestas que centren su accionar en la calidad de los procesos y en los sistemas evaluativos retroalimentadores.

## **IV. BARRERAS Y FACILITADORES DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR**

### **A) BARRERAS PARA LA CALIDAD DE LA INTEGRACIÓN**

#### **1. Barreras de gestión del sistema**

En términos generales puede señalarse que las características organizacionales de los sistemas de gestión de las unidades educativas observadas que son identificados como obstaculizadores, se asocian a las características típicas de los que en la literatura técnica se identifica en el ámbito organizacional como sistemas “autoritarios”. Algunas características básicas de este sistema están dadas por: estilos de liderazgo en que no se confía en los subordinados, escasamente consultivo. La motivación al trabajo se funda en castigos y recompensas, donde la comunicación es poco frecuente con una dirección casi siempre descendente, la toma de decisiones ocurre mayoritariamente en la cumbre de la organización, ya sea la escuela o el DAEM, entre otros.

Ahora bien, desde una mirada temática, una barrera expresada a menudo por los directivos entrevistados, que es más bien una condición para los diferentes tipos de necesidades de los Proyecto de Integración Escolar, es la limitada cantidad de recursos asignada. Esta situación tiene variadas formas de expresión en los procesos y gestión de los PIE. Un efecto de esta situación es el escaso número de horas de los profesores especialistas para cumplir con las diferentes funciones que le son asignadas en su modalidad itinerante, y en el esquema de atención muchas veces personalizada de los alumnos con NEE en la sala de recursos. Esta situación hace dificultoso que estos profesionales puedan llevar a cabo, instancias deseables con los distintos actores que participan el proceso de integración. Se dificultan, por ejemplo, reuniones técnicas con sus colegas, genera escasas posibilidades para la coordinación con sus pares, ya que muchas veces estos profesionales están más preocupados por la hora de partir a impartir los apoyos en otra escuela.

También los resultados de los especialistas no docentes se ven afectados, ya que muchas veces los diagnósticos demoran más allá de lo deseado, lo que impacta en los distintos procesos donde sus informes son imprescindibles.

Otro tipo de barrera señaladas en las entrevistas, se asocia a procesos burocráticos que hacen menos expeditas la entrega de recursos materiales por parte del DAEM , generando en la práctica retrasos y desfases no logrando coincidir la oportunidad de la entrega, con la necesidad de su uso.

La escasa injerencia en la toma de decisiones en la asignación de recursos por parte de la escuela en los Proyecto de Integración Escolar, que dependen del DAEM, hace que los obstáculos citados anteriormente, se potencien aún más, predisponiendo negativamente a muchos profesionales de la escuela, especialmente a los profesores de aula.

Otra barrera observada en algunas escuelas, se relaciona con el clima laboral de tensión que se expresa en relaciones de trabajo entre jefes y subordinados. En estos casos hay muchas veces una fractura de las relaciones profesionales.

## **2. Barreras en las escuelas**

Respuestas críticas en este ámbito es la falta de espacios o instancias para el intercambio de experiencias en relación a los Proyecto de Integración Escolar, de los procesos desarrollados en la Enseñanza Básica y la Enseñanza Media.

Otra barrera importante se refiere al lugar que el Proyecto de Integración Escolar tiene en el Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos integradores, en los que se le otorga baja prioridad, los profesores especialistas de apoyo no tienen participación en los Consejos de Profesores y no se generan espacios ni tiempos apropiados para la colaboración.

Los entrevistados plantean como una barrera reiterada la limitada supervisión en terreno de las instancias superiores correspondiente del MINEDUC que permita entregar información y orientación.

## **3. Barreras en el aula**

Otro obstáculo para el buen desempeño del Proyecto de Integración Escolar, es el excesivo número de alumnos en el aula, que aunque presenta una gran variabilidad, en muchos casos, dificulta el trabajo del profesor en el aula.

Otra dificultad anotada frecuentemente es la alta rotación de profesores especialistas, situación que incide directamente en la calidad de los procesos, ya que los nuevos profesionales para dar continuidad a los procesos deben informarse y adaptarse a las nuevas condiciones laborales. Por otra parte, los profesionales más capaces emigran con mejores destinos laborales, generando algunas veces comparaciones con los que asumen los cargos, que genera malestar hacia los recién llegados. Con frecuencia dicha rotación ocurre porque los sostenedores sólo los contratan por los meses de marzo a diciembre, con el fin de evitar el pago de vacaciones durante los veranos.

Esta situación se ve agravada en zonas más aisladas en las regiones analizadas, por la escasa oferta profesional de especialistas.

Se observa en algunos casos tensiones entre los profesores de aula y el trabajo de la profesora especialista en la modalidad itinerante. Su escasa presencia física en el establecimiento, su reducido tiempo para involucrarse con los profesores, se aprecia como un obstáculo incluso en interacciones más allá del ámbito pedagógico.

Por otra parte, en algunos casos se identifican actitudes tales como la poca disposición de los profesores de aula para apropiarse de su rol preponderante en los procesos de integración de sus alumnos.

#### **4. Barreras en la familia**

Hay barreras estructurales que se derivan de la situación socio-económica de las familias de los sectores donde se insertan muchos de los proyectos de la muestra, que operan como una condición gravitante en los obstáculos identificados para una mejor participación de los padres y apoderados en los Proyecto de Integración Escolar. El nivel educacional de los padres y la prevalencia de discapacidad mental entre ellos son ejemplos de de este tipo de barrera.

El fenómeno podría graficarse de la siguiente manera: a mayor exclusión social de las familias menor es su involucramiento y participación de éstas en la educación de sus hijos. En ese sentido, entre los padres entrevistados, se observan problemas asociados a la estructura nuclear de la familia en (Madres solteras, monoparental, etc.), hogares en situación precaria, así como precariedad en la ocupación de los jefes de hogar, que dificultan tanto los apoyos que ellos puedan entregar directamente a sus hijos como su participación en centros de padres u otras instancias asociativas del contexto escolar.

Si bien esto no representa un cuadro generalizado, las barreras estructurales de esta naturaleza aparecen con un peso muy significativo en la muestra, lo que es consistente con los resultados de las encuestas CASEN de 1996 y 2000, que establecen que la mayor prevalencia de discapacidades ocurren en los quintiles de menor afluencia socio-económica.

A ello se suma la poca información con que cuenta la familia, ya sea acerca de la discapacidad en sí o de los canales de participación que la escuela pone a su disposición. Este fenómeno se expresa de varias maneras: primero, no se informa a las familias acerca las características de la condición de afecta a su hijo o hija con discapacidad o se les explica en términos incomprensibles para ellos. Esto no sólo limita su posibilidad de estimular el desarrollo de estos niños y niñas en su primera infancia, sino que también limita el conocimiento de las opciones educativas para sus hijos e hijas. En muchos casos, las familias pensaban que sus hijos no podían ser educados, lo que provocó su ingreso tardío al sistema educativo. Segundo, hay pocos apoyos disponibles para que las familias tomen decisiones acerca de la mejor opción educativa para sus hijos o hijas con discapacidad. Esto hace que muchos padres opten por la escuela especial, en circunstancias que su hijo o hija se beneficiaría más de opciones integradas. Tercero, hay pocas opciones de asociatividad específicas para pares y apoderados con pupilos integrados y, en general, los Centros de Padres y Apoderados de los establecimientos comunes no incorporan en su quehacer los intereses de este colectivo, lo que provoca que los padres negocien individual más que colectivamente con los establecimientos integradores. Finalmente, si bien se solicita a los padres que se involucren en la educación de sus hijos e hijas con discapacidad, no se les informa de cómo pueden colaborar con la educación de sus pupilos, tanto en sus propias casas como en la escuela misma.

Sin embargo, también hay un importante grupo de padres y apoderados esperan que la escuela se haga cargo de la totalidad del proceso de formación de su pupilo y no muestran un claro interés en involucrarse en la educación de sus hijos.

## **5. Barreras del currículo.**

A través del análisis de la información producida en la fase cualitativa, se logró identificar una serie de factores o elementos que a juicio de los profesores actúan como “barreras” del proceso de integración a nivel curricular, pero gran parte de estos se asocian a recursos y a las características contextuales en las cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas. Cabe destacar que no se logró apreciar con claridad, críticas a las estrategias o metodologías de enseñanza, más bien se mencionaban en opiniones y comentarios de tipo genérico, lo que nos permitiría inferir que existe un fuerte desconocimiento en la materia. En este mismo sentido, destaca en el análisis de las pautas de observación y en las entrevistas mismas, que las prácticas y estrategias de los “especialistas” no se diferencian sustancialmente de la de los profesores de aula común, y es más, los profesores “diferenciales”, tenderían a implementar metodologías y actividades de tipo concreto clásicas de la “escuela especial”, las que son identificadas como “estrategias especiales o de especialistas”.

Las barreras que se identificaron recurrentemente están asociadas al escaso tiempo de apoyo que tienen los profesores especialistas para la atención de los alumnos con NEE, igualmente el escaso tiempo de apoyo a los profesores de aula común, falta de material didáctico, características socioculturales de las familias, poca participación de la familia en los procesos de enseñanza de sus pupilos, poca disposición de profesores de aula común al trabajo con alumnos con NEE, excesiva burocracia de la modalidad de integración (horarios, tipos de evaluaciones, diagnósticos, visaciones, etc.), entre otros.

Fueron identificados otros factores que corresponden a elementos de curriculum, que aunque aparecieron como comentarios aislados y excepcionales, son interesantes de mencionar por su contenido; “falta de estrategias innovadoras y dinámicas”, “metodologías muy individualistas para la atención de los alumnos con necesidades especiales”, poca claridad del rol que les cabe a cada profesor en el proceso, falta de espacios formales y reglamentados para la articulación del trabajo entre los profesionales y la entrega de apoyos, percepción y creencias de los profesores de aula común respecto a temas como la diversidad y discapacidad/deficiencias.

## **B) FACILITADORES PARA LA CALIDAD DE LA INTEGRACIÓN**

Los procesos de gestión de los Proyectos de Integración Escolar, se ven altamente favorecidos cuando se cuenta con el apoyo y la capacidad técnica de los estamentos “directivos” tanto en el ámbito comunal como al interior de los establecimientos.

Como se ha señalado en el punto anterior, todo lo que tenga como horizonte las buenas prácticas, la transparencia, la consulta, la participación en las decisiones, en el uso de los recursos, se señala como un elemento gravitante en la facilitación de los procesos de gestión de recursos.

En este plano, la gestión de los Equipos Multiprofesionales dependientes de MINEDUC que operan en la VI Región, que, en sus diversos roles tales como orientación, apoyo y

supervisión, apoyan a las escuelas y su contribución permite avanzar y consolidar la integración escolar.

### **1. Facilitadores en la Escuela**

La gestión del Proyecto de Integración Escolar se ve favorecida cuando existe un clima organizacional adecuado. Esto es posible cuando los profesionales de apoyo son percibidos por la comunidad educativa efectivamente como colaboradores del trabajo del Proyecto de Integración Escolar y no como “expertos”.

Otro aspecto que ayuda considerablemente en el buen desarrollo de los procesos de integración, es el contar con una infraestructura adaptada para la atención de los alumnos integrados con dificultades de accesibilidad. También el buen equipamiento de la sala de recurso, y su dotación de material pedagógico.

Por otra parte, un porcentaje importante de las personas consultadas visualizan de manera positiva, haber iniciado la experiencia del Proyecto de Integración Escolar desde la escuela especial, cuestión que se valora en el plano de tener un conocimiento previo.

Ciertamente estos efectos se multiplican si se encuentra un grupo de profesores abierto al cambio, cuestión que se asocia a la experiencia, ya que los años de trabajo juntos, implica muchas veces aprender a conocerse y a respetarse.

Asimismo se valora positivamente el apoyo y coordinación con diferentes tipo de estructuras o sistemas que funcionan en las escuelas, tales como los grupos diferenciales. En este sentido es también es muy apreciado contar con el apoyo de organizaciones de y para la discapacidad, que en muchos procesos de capacitación han generado efectos multiplicadores con sus consiguientes buenos impactos

Finalmente, otro aspecto percibido de manera favorable, es cuando los actores ven que el establecimiento pone de sus propios recursos para apoyar la gestión y facilitar las actividades educativas, tales como pequeñas inversiones en equipamientos e insumos que alivien la carga de trabajo y apoyen el trabajo pedagógico, por ejemplo: fotocopiadoras, proyectoras, entre otras.

### **2. Facilitadores en el Aula**

Desde los alumnos se percibe como un factor coayudante y facilitador la participación y las innovaciones evaluativos. Por ejemplo: la evaluación entre pares.

### **3. Facilitadores del currículo.**

En general los aspectos reconocidos como facilitadores para el proceso de integración y la consiguiente entrega de apoyo para los alumnos con NEE, dejan entrever una sobre valoración de lo “diferenciado” o de lo “especializado”. Fue recurrente percibir una fuerte aprobación a la existencia de aulas de recursos, participación de profesores especialistas,

psicólogos y equipos multiprofesionales, materiales específicos y/o “especializados” para el trabajo con alumnos con NEE y adecuaciones al espacio físico.

Otros factores que podríamos inferir de mayor importancia y que también fueron apreciados son; la disposición de la dirección de los establecimientos, las experiencias de pasantías en el ámbito de la integración que habría permitido que la comunidad educativa se impregnara mayormente de los propósitos y el sentido de la integración y la existencia de recursos complementarios como materiales didácticos, perfeccionamiento y recursos adicionales provenientes de organismos externos al sistema educativo, como el FONADIS. Si bien estos aspectos ventajosos no fueron identificados por la mayoría de los establecimientos, podríamos asumir que de alguna forma participan de forma crítica en el buen desarrollo del proceso.

La naturaleza de la valoración de factores o elementos facilitadores de la integración, permiten inferir que predomina una percepción sesgada hacia lo clínico en los profesores respecto al tipo de apoyos y a las condiciones básicas que deberían presentarse para desarrollar con mejores perspectivas el proceso de integración educativa.

## **V. RESULTADOS DEL PANEL DE EXPERTOS**

### **1. Antecedentes generales**

En el contexto de los productos planteados en la propuesta de CEAS Ltda., para el desarrollo de la investigación se contempló el desarrollo de la consulta a un panel de expertos mediante la técnica Delphi a fin de dilucidar los aspectos centrales a la construcción de modelos de integración escolar, así como para sopesar las distintas dimensiones de la medición de la calidad de los aprendizajes. Para ello, se invitó a nómina de expertos a nivel latinoamericano, en acuerdo con la contraparte técnica con MINEDUC. El proceso culminó con la selección de ocho panelistas, cinco chilenos, un mexicano, una panelista boliviana y una dominicana, atendiendo principalmente a su disponibilidad de tiempo en el período del desarrollo de las consultas y cuidando que hubiera pluralidad de planteamientos.

En la comunicación de invitación se explicó los objetivos que se deseaban alcanzar y aspectos medulares de la técnica a utilizar, estableciendo el horizonte temporal programado para su desarrollo.

La técnica Delphi consiste en la consulta de un moderador a una serie de expertos que en forma anónima responden a un cuestionario, minuta o tema abierto, a fin de que sus respuestas den inicio a un proceso de interacción que puede adoptar diversas modalidades, el cual se repite una serie de veces hasta alcanzar un punto de “saturación” de las respuestas.

Dentro de las numerosas variantes de esta técnica se diseñó un esquema de debate de tres rondas moderadas. La primera circuló una opinión de CEAS sobre la que los panelistas deberían opinar. A partir de sus respuestas se conformaron pares atendiendo a sus respuestas más o menos polares en los temas de debate, a fin de darle más dinámica al proceso. Los temas relevados por la opinión inicial de CEAS fueron tres. A saber:

- Tema 1, sobre indicadores apropiados para establecer distintas modalidades de apoyo profesional a los alumnos integrados, planteando inicialmente tres categorías de indicadores relevantes: quién da principalmente los apoyos al alumno, cuándo ocurren los apoyos y dónde. También valida la estrategia de apoyos de pares como un cuarto indicador.
- Tema 2, sobre elementos de juicio para relacionar modalidad de apoyo con modelo de integración. Aquí se releva el hecho que dada su capacidad estructurante, la modalidad de apoyo constituye una arista central para establecer modelos. Sin embargo, ésta por sí sola no se puede reducir a “modelo”. Adicionalmente la discusión de este tema releva la importancia tanto la gestión del currículum como de la gestión institucional como elementos claves para constituir un modelo.
- Tema 3, sobre los ámbitos de medición de la calidad de los aprendizajes, que considera los ámbitos cognitivo, de habilidades sociales y valórico, que busca jerarquizar los

pesos relativos que cada uno de ellos tendría en la medición. Aquí se releva la importancia de los modelos paradigmáticos en cuanto al fin de la integración a que se adscribe un determinado Proyecto de Integración Escolar, considerando los enfoques de “asimilación” y “diferenciación”, cuya dualidad se corresponde con los modelos clínico y social de discapacidad.

## **2. Principales resultados**

Una vez recibidas las primeras rondas de respuestas se conformaron tres pares de panelistas. Dos de las panelistas extranjeras no pudieron cumplir con los plazos establecidos para la primera respuesta y si bien enviaron una valiosa contribución, no fue posible incorporarlas al proceso del debate mismo. La decisión acerca de la conformación de pares se hizo considerando las ponencias hechas por cada panelista y el grado de polaridad entre ellas.

Las respuestas reflejan un amplio abanico de perspectivas, desde una clara visión de escuela inclusiva a una visión centrada en el desarrollo de habilidades sociales con intervenciones centradas casi exclusivamente en el alumno, perspectivas centradas en el deber ser a otras que relevan aspectos procedimentales arraigados en la práctica; registrándose en el proceso claros puntos de acuerdo y desacuerdo entre los panelistas así como complementos de una visión con la otra.

Entre los principales resultados del proceso se destacan los siguientes:

- No es posible hablar de modelos puros de integración escolar, principalmente debido a que la integración escolar se refiere a procesos dinámicos y los modelos en su estado más puro se refieren a configuraciones de carácter más estático. Los panelistas recomiendan hablar más bien de enfoques o modalidades y que cualquier construcción de modelo estará sustentada – entre otros – en los paradigmas que lo sustentan, las concepciones de aprendizaje, de alumno y de evaluación. Por lo tanto, es posible a partir de las dimensiones e indicadores relevados por los panelistas configurar a lo menos “modelos” funcionales a los propósitos de comparabilidad del estudio.
- Frente al Tema 1, se releva un rango de respuestas:
  - Unas, sitúan la necesidad de estructurar los apoyos hacia “los requerimientos del profesor regular y en el aula regular misma” en un extremo, y en el otro, que centran los apoyos en el alumno integrado, diferenciando las respuestas según el “tipo y grado de la discapacidad y el nivel educativo en que se encuentra el alumno”, argumentando que el apoyo especializado se debe impartir en el aula de recursos, ya que.
  - Se argumenta que el “quién”, el “cómo” y el “dónde” de los apoyos dependen del diseño del proyecto de integración, del grado de desarrollo en la materia que tiene el establecimiento; de los tipos y cantidades de apoyos externos que hayan disponibles (por ejemplo, de los DAEM, de los COSAM, etc.); y, finalmente, de las características y estructura de los equipos de apoyo. Por otro lado hay posturas que

relevantes el rol del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento integrador y como éste conjuga la disponibilidad de recursos internos para la implementación de acciones integradoras.

- También se plantea que junto con el rol y funciones del equipo multiprofesional, el trabajo con la familia es la fuente del éxito del proceso integrador, en tanto constituyen un apoyo clave que con frecuencia no es considerado.
- En relación con la dicotomía aula regular, aula de recursos, hay posturas que defienden ambas, señalando, por una parte que “cada hora de trabajo segregado, por muy individual que sea la atención resta oportunidades de integración” y, por otra que “esta participación [del especialista en el aula regular] termina siendo un elemento desintegrador”. En su mayoría, las ponencias asignan valor a una combinatoria de estrategias con trabajo en ambos contextos, dependiendo de “las necesidades del alumno”.
- Aunque todos valorizan el apoyo al alumno integrado “antes”, “durante” y “después” de su participación en el aula regular, sin embargo, una postura sostiene que del 100% de los apoyos del especialista, a lo menos un 70% debiera dirigirse al profesor de aula regular, un 5% de apoyo directo al alumno y el 20% restante a aspectos administrativos del proyecto de integración, en definitiva que “aritméticamente es más realista apoyar al profesor de aula que a cada alumno con NEE”. También se releva los apoyos de profesionales no docentes.
- Hay una valorización del apoyo de compañeros de curso, donde la mayoría valida esto como una estrategia intencionada de trabajo colaborativo entre pares, en tanto estos “son parte de la interacción didáctica”, mientras que una ponencia lo plantea como acciones de apoyo espontáneo.
- Finalmente, se plantea un listado de indicadores bastante exhaustivo para establecer modalidades de apoyo.
- Frente al Tema 2, los panelistas plantean:
  - Como se planteó más arriba, hay un cuestionamiento del concepto de modelos de integración en tanto éstos “constituyen un sistema cerrado [...] con representaciones ideológicas y teóricas concretas”. En relación con la construcción de modelos se releva el rol de los Proyecto Educativo Institucional como elemento estructurador y donde algunos aspectos administrativos de los mismos, tales como la asignación de horas de profesor especialista, tiempos y espacios de colaboración, estrategias de organización de los apoyos (itinerante vs. especialista de planta en la escuela), etc., aparecen como elementos claves para de definición de modelos.
  - Se releva la construcción de modelos de integración escolar como un proceso determinado a nivel paradigmático. También de cómo entendemos las NEE, en tanto “no se derivan de una discapacidad sino de la participación de los alumnos en

el currículum [...] Casi se puede establecer una fórmula que diga: a mayor rigidez curricular mayor número de alumnos con NEE ”

- En el contexto de los Proyecto de Integración Escolar, es necesario considerar “procesos de Planeación y Organización de Recursos tangibles e intangibles” como son las adaptaciones curriculares, participación de profesionales, servicios de apoyo, conformación de equipos, perfeccionamiento, gestión, definición de roles, evaluación de experticias y otras variables.
- Se establece una diferencia entre modelo y modalidad, en tanto esta última se refiere a procedimientos dinámicos, que en la medida de ser sistematizados permitirán la concreción de prácticas pedagógicas innovadoras en el ámbito de la integración.
- Se releva la importancia de los equipos de gestión de los proyectos de integración y del profesor especialista como gestor al interior de la unidad educativa.
- Así mismo destaca la utilización de “los recursos ordinarios o regulares del establecimiento” para abordar el proceso integrador, ya sean administrativos, técnicos, etc., donde convergen los distintos estamentos de la unidad educativa.
- Frente al Tema 3, los panelistas plantean:
  - Que es difícil asignarle un peso específico a cada una de las tres dimensiones en tanto las habilidades sociales y los aspectos valóricos se forman transversalmente y, por lo tanto, cruzan lo cognitivo.
  - Que el peso relativo de cada dimensión está dada por aspectos paradigmáticos asociados al fin de la integración. Si creemos que el propósito de la integración es principalmente social, entonces daremos un mayor valor al aprendizaje de las habilidades sociales, mientras que si pensamos que la integración es curricular, entonces los saberes instrumentales asumirán un rol más significativo.
  - Los que sostienen la perspectiva de la integración social, argumentan que el aumento de la autoestima y el desarrollo de las habilidades sociales impactará en la adquisición de los aprendizajes de currículum, mientras que quienes sostienen la perspectiva curricular asocian el potencial éxito del proceso al “nivel de participación efectiva de un alumno integrado al currículum ordinario dentro del aula común”.
  - Se destaca que los aprendizajes deben estar encaminados hacia el desarrollo progresivo de la “autonomía y la “autodeterminación” de la persona con NEE”, a la vez que estos aprendizajes deben favorecer el desarrollo de “capacidades compensatorias de las debilidades o dificultades del alumno”.
  - Se identifica como indicadores en este sentido, la “disminución progresiva de las ayudas y apoyos” y la capacidad de “generalización de aprendizajes”.

- La calidad de los aprendizajes “debe ser evaluada en consideración a los recursos, modalidades de apoyo y de flexibilización curricular”, es decir estimar la relación existente entre eficacia/eficiencia y producto educativo. A la luz de estos juicios, se sugiere que las prácticas mantengan su orientación hacia la autonomía personal del alumno.
- Se plantea considerar cuatro elementos críticos para la evaluación de los aprendizajes: “El perfil del alumno egresado definido por la UE, dimensiones de los contenidos de los aprendizajes (conceptual, procedimental, valórico), vinculación del perfil con requerimientos laborales del entorno y proyecciones y expectativas de la familia respecto al alumno”.
- Finalmente, hay quienes sostienen que es necesario considerar las tres dimensiones por igual.

Como conclusión del panel se puede decir que es necesario ser cauteloso en plantear la existencia de modelos de integración como sistemas cerrados y de conceptualización en “estado puro”. Sin embargo, es posible plantearse a partir de elementos comunes entre los 2.149 proyectos de integración que a marzo de 2003 se estaban implementando en el país, modelos de integración escolar que permitan la comparación entre ellos desde el punto de vista de la calidad de los procesos que ellos implementan.

De los planteamientos y recomendaciones que hacen los panelistas, es posible identificar siete dimensiones que caracterizarían los modelos de integración, cada una con indicadores medibles y observables propios. A saber:

**a. Paradigma de integración**

Define el fin o propósito de la integración. Responde a la dicotomía de modelo clínico o social de la discapacidad, donde el primero es de carácter compensatorio y centra sus intervenciones en el alumno y/o sus carencias, mientras que el segundo es de carácter interactivo y centra los procesos e intervenciones tanto en las necesidades del alumno como en las del contexto.

**b. Enfoque de integración**

Responde al grado de participación curricular del alumno integrado, definida como una dicotomía sobre un continuo. La dicotomía la representan las opciones de aula especial versus 100% de participación en el aula común y el continuo se da en los grados crecientes (o decrecientes) de participación curricular. La literatura especializada describe la dicotomía como enfoque especial versus enfoque curricular.

**c. Concepto de apoyo**

Existe una tendencia a considerar sólo los apoyos de los especialistas como válidos. Responde al grado de diversificación que asumen las estructuras de apoyo, tanto desde la perspectiva de quién los recibe como quién los imparte. Por ejemplo, hay veces que

el profesor de aula apoya al especialista; en el enfoque de asesoramiento colaborativo quién recibe los apoyos directos del especialista es el profesor de aula u éste a su vez apoya al alumno integrado; los apoyos pueden provenir de compañeros de curso, de la familia u otros agentes que intervienen en el proceso educativo, tales como otros profesionales no docentes, etc. El concepto de apoyo determina y caracteriza tanto los recursos de apoyo como la intensidad y las funciones que éste cumple.

**d. Roles de los Profesionales**

Define quién es “dueño” del proceso y, por ende, de su naturaleza. Identifica quién es percibido como fuente principal de apoyo/enseñanza, puede caracterizarse a partir de la dicotomía de trabajo colaborativo (relación simétrica) versus trabajo individual y jerarquizado (relación vertical experto-colaborador). Esto aparece como aspecto clave cuando hay una escuela especial que actúa como centro de recursos.

**e. Lugar y momento de los apoyos**

Las opciones responden a la conceptualización que se haga a nivel paradigmático, del enfoque de integración y el concepto de apoyo.

**f. Rol de la familia**

Responde al grado de participación de la familia tanto en términos individuales como colectivo-asociativo, al grado de participación familiar en el aprendizaje cotidiano de sus hijos y a su involucramiento y participación en aspectos administrativos y de gestión de los proyectos de integración.

**g. Énfasis en el aprendizaje**

Responde a las expectativas de aprendizaje de los alumnos integrados. Caracteriza la inversión de recursos y otros aspectos de la gestión. También caracteriza el concepto de “calidad” del aprendizaje que se maneja a nivel institucional, donde los distintos actores pueden actuar como facilitadores del aprendizaje o como barreras, poniendo “techos” al aprendizaje y progreso de los alumnos. Puede expresarse como alumnos en opción aula especial, pero por cuyas capacidades podrían beneficiarse más de opciones más integradoras. Puede mostrar grandes diferencias entre las expectativas de la familia, de los profesores y de los administradores de los proyectos.

## VI. ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS INTEGRADOS

### 1. Antecedentes.

Para llevar a cabo este análisis, se realizó un muestreo en 2 sub-poblaciones, alumnos integrados de 4° y 8° básico y compañeros de curso de estos alumnos.

De acuerdo a las condiciones del tipo de diseño seleccionados:

Los participantes en las pruebas de calidad del aprendizaje que se llevaron a cabo correspondieron a los alumnos integrados de las escuelas en las que se realizó la fase cualitativa. En todo caso la prueba se aplicó a los cursos completos en que participan los alumnos integrados.

Se aplicaron en rigor tres pruebas, pues apoyados en los aportes de los expertos del panel, se coincidió que no era posible incorporar en un solo instrumento de medición de los aprendizajes o test, los contenidos instrumentales, las habilidades sociales y los elementos valóricos.

Las *“Pruebas de calidad del aprendizaje”* se administraron en el aula respectiva del alumno integrado, por el profesor convenido para este caso. Asimismo, el diseño y la construcción de los test fueron realizados por los docentes del establecimiento respectivo. El equipo del proyecto sólo apoyó este proceso sugiriendo los contenidos y como mediadores del ejercicio. En cuanto a los contenidos instrumentales se aplicó la prueba tanto en Matemáticas como Lenguaje.

La información recolectada nos permitió hacer un análisis de la calidad de los aprendizajes de los alumnos integrados según discapacidad y modelos.

Es importante mencionar que el análisis de la calidad de los aprendizajes tiene un carácter más bien cualitativo, en que los resultados obtenidos configuran una serie de hipótesis sustantivas y que el Ministerio tiene por delante la tarea de lograr incorporar a la Educación Especial en procesos evaluativos más normalizados y continuos.

## 2. Resultados.

### 2.1 Cuarto Básico:

El siguiente cuadro nos muestra los resultados expresados en una escala de 0 a 100 tanto para los alumnos integrados como para los compañeros de curso de estos alumnos.

Resultados de los alumnos integrados en 4° Básico y sus compañeros de curso según discapacidad y dimensiones del aprendizaje.

Discapacidad	Lenguaje y Matemáticas	Habilidades Sociales	Dimensión Valórica	Lenguaje y Matemáticas	Curso habilidades sociales	Curso dimensión valórica
Deficiencia mental	49,1	62,4	72,0	70,5	74,5	77,0
Auditiva	57,8	63,3	63,3	63,9	60,0	60,0
Motora	88,3	86,7	86,7	66,7	86,7	90,0
Lenguaje	45,0	83,3	76,7	66,7	86,7	90,0

A nivel de los cuartos años examinados, este cuadro nos muestra en primer lugar dos tendencias esperables: los alumnos con discapacidad asociados a déficit de tipo motor, no presentan problemas en sus rendimientos, en los sub-sectores de Lenguaje, Comunicación y Matemáticas y Objetivos Fundamentales Transversales, es más, en este caso presentan un excelente rendimiento, especialmente en el área de Lenguaje, Comunicación y Matemáticas, superando a sus compañeros de curso.

Esta situación sería explicable por el hecho de que existe en general en los establecimientos educacionales visitados, una experiencia adecuada de los profesores especialistas y las adaptaciones de acceso necesarias para que este tipo de alumnos pueda participar en buena forma de las actividades del currículo regular.

Por otra parte, comparativamente, los rendimientos van decreciendo por discapacidad en los contenidos instrumentales, a medida que las adecuaciones curriculares se van haciendo más significativas. Esta tendencia es claramente notoria, en la columna que reporta estos resultados. Llama la atención el bajo rendimiento de los alumnos con déficit asociado a Lenguaje.

Si examinamos las distintas dimensiones del aprendizaje, se observa que sólo los alumnos con deficiencia mental poseen resultados menores a su curso en cuanto a las habilidades sociales.

Diferenciales entre los alumnos integrados y sus compañeros de curso por discapacidad y dimensiones del aprendizaje

Discapacidad	Lenguaje y Matemáticas	Habilidades Sociales	Dimensión Valórica
Deficiencia mental	-21,4	-12,1	-5,0
Auditiva	-6,1	3,3	3,3
Motora	21,6	0	-3,3
Lenguaje	-21,7	-3,4	-13,3

Este cuadro presenta los valores diferenciales entre los alumnos con discapacidad en relación a su grupo curso.

Como se señaló anteriormente, los alumnos integrados con discapacidad motora, muestran un excelente rendimiento, superando al grupo curso, en el área de contenidos instrumentales, mientras iguala a su grupo en habilidades sociales.

Los alumnos integrados con deficiencia mental y déficit de Lenguaje muestran un importante diferencial negativo en relación a la media de su curso, confirmando que en esta área es donde los aprendizajes se hacen más dificultosos y a su vez, se aprecia una “caída” menos severa tanto en las áreas de habilidades sociales como valórica.

Asimismo se aprecian valores diferenciales en los alumnos con discapacidad auditiva menos severos que los alumnos integrados con deficiencia mental y con déficit en Lenguaje y su grupo curso. Mejoran y superan a su curso en las áreas de habilidades sociales y valores.

## 2.2 Octavo Básico:

El siguiente cuadro nos muestra los resultados expresados en una escala de 0 a 100 tanto para los alumnos integrados como para los compañeros de curso de estos alumnos. Resultados de los alumnos integrados en 8° Básico y sus compañeros de curso según discapacidad y dimensiones del aprendizaje.

Discapacidad	Lenguaje y Matemáticas	Habilidades Sociales	Dimensión Valórica	Lenguaje y Matemáticas	Curso habilidades sociales	Curso dimensión valórica
Deficiencia mental	55,1	66,3	75,9	69,8	78,6	81,8
Motora	90,0	76,7	83,3	73,9	71,7	66,7

En el caso de los alumnos de octavo año básico, el cuadro nos muestra que aquellos que presentan déficit de tipo motor, no presentan problemas en sus rendimientos, corroborando los resultados que se obtuvieron en el cuarto año.

Para el caso de los alumnos con déficit intelectual, si se aprecia una pequeña distancia en las dimensiones instrumentales como en habilidades sociales. No había alumnos con discapacidad auditiva ni visual en los cursos evaluados.

A continuación se presenta un cuadro con los diferenciales:

Diferenciales entre los alumnos integrados y sus compañeros de curso por discapacidad y dimensiones del aprendizaje

<b>Discapacidad</b>	<b>Lenguaje y Matemáticas</b>	<b>Habilidades Sociales</b>	<b>Dimensión Valórica</b>
Deficiencia mental	-14,7	-12,3	-5,9
Motora	16,1	5,0	16,6

## VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La integración escolar es un proceso muy dinámico que por muchos es calificado como “en construcción”. Pareciera que éste es un concepto poco afortunado, en el sentido que al estar “en construcción”, en algún momento ésta se va a completar y la rica dinámica que hoy la caracteriza se perdería, para asumir una configuración estática que en definitiva se transformaría en barrera para el progreso escolar de los alumnos. A nuestro entender, podemos decir con propiedad que la integración escolar en Chile se caracteriza por ser un proceso flexible y dinámico que busca adaptarse permanentemente a los desafíos que presenta tener alumnos integrados en un aula común.

A la luz de la rica información producida a través del estudio, tanto en su fase cuantitativa como cualitativa, es posible construir algunas ideas o juicios a modo conclusivo. A continuación se desarrollan ideas en relación a los elementos más significativos de las fases cuantitativa y cualitativa.

Existen cuatro categorías de conclusiones que se pueden extraer de este estudio:

- Conclusiones de carácter general, que se refieren a la existencia o no de distintos modelos de integración escolar, así como de otros temas relacionados,
- Conclusiones en relación con los procesos de elaboración de Proyectos de Integración, que abarcan todos los procesos de toma de decisiones previas a su puesta en marcha,
- Conclusiones en relación con la gestión y organización de los recursos, que involucra todos los aspectos relacionados con la constitución de equipos, prioridades en el uso y gestión de los recursos, procesos administrativos y financieros, la sensibilización como actividad permanente y el perfeccionamiento docente, y
- Conclusiones en relación con la gestión pedagógica propiamente tal, que se refiere al despliegue de los recursos en el contexto mismo de la escuela, con el fin de satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos.

### 1. De carácter general

- En cuanto a la configuración de modelos de integración educativa podemos concluir que en el país no existen modelos desarrollados con características que los definan y diferencien claramente de otros. Si bien hay enfoques paradigmáticos diferentes que tienden a presentar visiones diferentes –incluso polares– frente a cuestiones como la valorización del diagnóstico psicométrico/médico versus diagnóstico pedagógico, o de priorización en el aprendizaje de los contenidos del curriculum versus oportunidades de socialización y aprendizaje de habilidades sociales; también existen suficientes elementos comunes, especialmente en el quehacer cotidiano, en las prácticas pedagógicas, que hacen pensar la inexistencia de modelos propiamente tales. Cabe hacer notar que ambos factores de carácter paradigmático se relacionan entre sí de

manera ortogonal, pudiéndose configurar cuatro pre-modelos o modelos paradigmáticos asociados a su combinatoria (para su discusión, ver pág. 137).

- Esto confirma, por un lado, los planteamientos de mucha de la literatura especializada que establece enfoques más que modelos. Por ejemplo, la dicotomía de enfoque clínico versus enfoque curricular. En este sentido, se argumenta que la existencia un modelo presupone una configuración ya asentada, que combina tanto enfoques paradigmáticos como prácticas pedagógicas concretas asociadas a estas visiones más teóricas, en cambio en el proceso de integración en Chile se observa, y esto es positivo, en los procesos de diseño, elaboración e implementación de Proyecto de Integración Escolar, un gran dinamismo, cuyos mecanismos de retroalimentación interna pueden adecuar y modificar el Proyecto de Integración Escolar, para enfrentar y resolver las distintas necesidades educativas especiales que presentan los alumnos. Los modelos paradigmáticos encontrados o enfoques, por lo tanto, presentan características de flexibilidad esenciales para avanzar adecuadamente en función de los requerimientos que presenta la atención de los niños, niñas y jóvenes integrados.
- Sin embargo, también es posible distinguir algunos procesos que se encuentran en su etapa inicial que podrían llegar a configurar modelos de integración donde elementos de la gestión y de las prácticas pedagógicas se asocian a estos enfoques paradigmáticos. Un ejemplo de estos procesos lo constituye el trabajo colaborativo, que mayoritariamente se asocia a enfoques más centrados en la plena participación en el curriculum. El desarrollo de estos procesos podría, con el tiempo, definir modelos claros de integración escolar, cada uno con sus propias concepciones de aprendizaje, de alumno y de evaluación, así como con un enfoque paradigmático que lo sustente.
- Otro aspecto de gran importancia y que en los inicios del estudio se asoció a modelo, dice relación con las opciones de integración que se declaran en un proyecto y que tiende a encasillarlos en una gestión rígida que no siempre responde a las necesidades reales del proyecto ni de los alumnos. La rigidez que significa ajustarse a estas opciones puede constituirse en una barrera para el avance de los alumnos, de tal manera que en su práctica cotidiana, los establecimientos flexibilizan los criterios de opción según lo describe la normativa y ocurre que alumnos en la opción 1 declarada en el proyecto reciben tanta atención en el aula de recursos como si estuvieran en opción 3. También ocurre que hay alumnos en opción 4 declarada en el proyecto, pero que por sus características de aprendizaje asisten a actividades en el aula regular como si estuvieran en una opción 1.

## **2. De los procesos de elaboración de Proyecto de Integración Escolar**

- En la elaboración y el diseño de los Proyecto de Integración Escolar, las unidades educativas a través de los equipos o profesionales responsables no vinculan el proyecto con la realidad del entorno territorial ni con las organizaciones presentes, lo cual significa que se le resta capacidad de sostenibilidad a la experiencia integradora. No se entiende que los Proyecto de Integración Escolar deben avanzar hacia su entorno con una propuesta educativa más global y de mayor sustentabilidad. Mayoritariamente, se

llega sólo con información para los padres y apoderados en forma individual o como a lo más como colectivo asociativo (Centros Generales de Padres y Apoderados).

- En la organización de los Proyecto de Integración Escolar, al igual que en otras esferas de la gestión educativa, hay una separación operativa de lo que es pedagógico propiamente tal y de lo que es gestión de recursos, no entendiendo que el proyecto es un todo inseparable. Es casi generalizada la tendencia a restringir la participación en la toma de decisiones de las escuelas sobre el uso de los recursos proveniente de la subvención. Muchas veces, las escuelas cuentan con la mínima información sobre estos recursos, quedando esta función en instancias no pedagógicas. Este tipo de gestión se asocia con mucha frecuencia a los Proyecto de Integración Escolar con dependencia comunal.
- Hay poca claridad, tanto en la normativa vigente como en las políticas y orientaciones del MINEDUC respecto de la continuidad de los estudios entre la educación básica y la media. Esta ambigüedad es aún mayor cuando se trata de ingreso a alguna forma de educación superior, donde la autoridad ha declarado que esto sería deseable, pero no da indicaciones claras de cómo podría lograrse. Esto indica que las transiciones entre los ciclos y niveles del sistema educativo así como las entradas y salidas del mismo deben ser motivo de focalización de las políticas, especialmente considerando el número de alumnos que está este año en octavo básico y la gran cantidad de ellos que en el corto plazo llegará a este punto, así como también considerando las cifras de alumnos que actualmente están en la media y que en no más de tres años deberán egresar de ella. Esto genera en el profesorado una fuerte sensación de incertidumbre y confusión a la hora de las evaluaciones finales y promoción.

### **3. En relación con la gestión de recursos**

- En el plano de la gestión estratégica de los recursos, se observa una tendencia principal a tener un grado de desarticulación entre Proyecto Educativo Institucional y Proyecto de Integración Escolar, que se expresa en el funcionamiento de equipos paralelos al equipo de gestión del establecimiento. Este proceso, a veces, es soslayado por los directivos de las unidades educativas con un buen discurso sobre el estado de este tópico. Siendo escasas e incipientes las experiencias de buena integración entre Proyecto Educativo Institucional y Proyecto de Integración Escolar, se reconoce una potencial asociación entre esta articulación, cuando la hay, y un enfoque de atención hacia la diversidad que se identifica con el paradigma social.
- Se concluye que hay una clara prioridad para utilizar los recursos provenientes de la subvención especial, para la contratación de recursos humanos, en tanto que los recursos para materiales pedagógicos muestran una alta variabilidad en cantidad, calidad y oportunidad de entrega. Así mismo, se observa una diferenciación en la organización y saldos netos de los recursos destinados a las escuelas, según si el proyecto de integración es de dependencia de un agrupamiento de establecimientos, especialmente del DAEM, y los Proyecto de Integración Escolar administrados directamente por las escuelas. A su vez, se constata, que muchas veces, la gestión de

recursos administrados desde el DAEM, genera restricciones en el acceso a la información y toma de decisiones del personal directamente involucrado a nivel unidad educativa generando grados de malestar y de distanciamiento en este tipo de actores hacia el Proyecto de Integración Escolar.

- Existen prácticas claramente diferenciadas a nivel de la participación de los actores de la comunidad educativa y del entorno inmediato en relación al Proyecto de Integración Escolar, en los ámbitos que les son propios. Los grados de involucramiento operan como “círculos concéntricos”, estando al centro de esta representación el estamento de profesores de aula, con un grado de participación adecuado por parte de un grupo minoritario, en tanto que una mayoría se resta a este proceso. Los alumnos tienen una participación espontánea y natural, y mantienen grados normales de interacción con sus pares integrados. El colectivo asociativo de los padres y apoderado muestra en general, una participación restringida y pasiva. No hay en la práctica, participación de organizaciones del entorno inmediato a la unidad educativa.
- Los profesores de aula cuentan con capacidades mínimas instaladas suficientes para soportar el proceso de integración educativa en marcha, sin embargo, mayoritariamente no han asumido las tareas pedagógicas que el proceso de integración exige y tienen la percepción que requieren un mayor nivel de capacitación sistemática. Las capacidades instaladas se han ido construyendo fundamentalmente desde la empiria pedagógica y otro tipo de capacitaciones más masivas. La formación y capacitación en general ha sido asistemática y se concentra en experiencias de transferencias de conocimientos que diseminan en forma preferencial los profesores especialistas.
- El trabajo en equipo de los profesionales que participan en el Proyecto de Integración Escolar es aún minoritario y de naturaleza de preferencia interdisciplinario

#### **4. En relación con la gestión pedagógica**

##### **a. Estructura, uso e intensidad de los apoyos**

- El concepto de apoyo predominante se plantea en términos estrechos y casi siempre se refiere a las acciones que el profesor especialista realiza, sin considerar otras fuentes de apoyo fuertemente relevadas por la literatura especializada, como son la colaboración entre docentes, la colaboración entre alumnos y los apoyos provenientes de otros agentes que pueden intervenir con éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta realidad lleva a que se conciba una relación asimétrica entre docente especialista y docente de aula, donde el primero se presenta como experto frente al segundo, quien debe acatar sus sugerencias y recomendaciones. Para avanzar hacia concepciones más inclusivas de apoyo es necesario ampliar estos criterios.
- La principal forma de organización de los apoyos es con profesores especialistas o equipos multiprofesionales comunales que itineran de un establecimiento a otro. Este enfoque organizativo resuelve bien algunos aspectos administrativos asociados al despliegue de los apoyos en tanto se presta para una economía de escala, pero suele ser

poco efectiva en la atención de las necesidades de los alumnos así como de los docentes de aula. La intensidad de los apoyos por estos equipos es en general muy poca, con un rango de 2 a 15 horas por escuela. Esto no deja tiempo para la colaboración y el especialista “debe” dedicar su escaso tiempo a la atención de los alumnos en el aula de recurso. Por esta misma razón, el especialista prácticamente tampoco tiene un contacto ni trabajo sistemático con los padres. El especialista casi siempre es percibido como alguien externo al establecimiento, no participa en el Consejo de Profesores y, por lo tanto, su gestión contribuye a desvincular al Proyecto de Integración Escolar del Proyecto Educativo Institucional. En consecuencia, el establecimiento no asume el proyecto de integración ni se siente responsable por los alumnos integrados.

- En su mayoría estas dificultades tienden a resolverse cuando los apoyos son impartidos por especialistas en la planta del establecimiento, por media jornada o más. Hay mejores condiciones y más tiempo para trabajo colaborativo entre el especialista y los docentes de aula, pero la existencia de dichas condiciones presupone un compromiso de realizarlas por los distintos actores, especialmente aquellos en cargos directivos. El mismo especialista puede actuar como facilitador de procesos de colaboración entre docentes de aula o entre los alumnos y catalizar de esta manera, procesos de mejoramiento sustantivos de las prácticas pedagógicas en el establecimiento. El docente especialista participa del Consejo de Profesores y ayuda a asentar el Proyecto de Integración Escolar en el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento, muchas veces jugando roles de liderazgo en el proceso. Esta modalidad de estructurar los apoyos se asocia más a enfoques inclusivos. Sin embargo, cualquiera sea la modalidad en que se estructuran los apoyos, hay una tendencia a que estos ocurran en el aula de recursos más que en el aula regular.

#### b. El diagnóstico de entrada

- Existe una tendencia en muchos establecimientos a valorar el diagnóstico psicométrico/médico que califica la discapacidad por sobre un diagnóstico pedagógico que califica las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos. Es obvio, que la toma de decisiones educativas basada sólo en criterios de discapacidad imprimirá al Proyecto de Integración Escolar un enfoque clínico-rehabilitatorio más que un enfoque pedagógico y curricular. Esto afecta el proceso de facilitación de la participación curricular de los alumnos y en muchos casos pone techos artificiales al aprendizaje.
- Sin embargo, este diagnóstico es esencial a todo proyecto de integración, en tanto es requerido como condición para que el establecimiento pueda impetrar la subvención y disponer de los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso integrador. Al obligar a realizar este tipo de diagnóstico como condición esencial del Proyecto de Integración Escolar, se envían señales conflictivas al sistema, relevando el diagnóstico psicométrico/médico, sin darle un rango de igual importancia al diagnóstico de necesidades educativas especiales en el proceso de toma de decisiones iniciales del diseño y elaboración, así como en la implementación de los proyectos.

### c. La participación de los alumnos en el curriculum

- Esta es el área donde existe una mayor estandarización de los procesos y metodología de trabajo. Esto puede deberse no sólo a los esfuerzos desplegados por el Ministerio en relación con la capacitación de gran cantidad de profesionales, sino que también al esfuerzo de las universidades y otras instituciones que han colaborado en masificar este tipo de capacitación. De manera que existe una suerte de consenso acerca de que para enfrentar las necesidades de aprendizaje de los alumnos es necesario adecuar el curriculum para facilitar el acceso y progreso escolar de los estudiantes. Si bien hay consenso en el “qué” hacer, hay diferencias en el “cómo”.
- Hay una clara prioridad por realizar adecuaciones curriculares más significativas, en el sentido que se intervienen los objetivos y contenidos del curriculum. El trasfondo de esto es que existe una resistencia natural de los profesores a examinar críticamente sus propias prácticas y adecuar la forma en que imparte los contenidos, que con más frecuencia se asocia a las adecuaciones de carácter no significativas. Se prioriza por adecuaciones no significativas en el caso de los alumnos que sólo requieren adecuaciones de acceso, como son gran parte de los casos de alumnos sordos, ciegos o con problemas de motricidad, donde las adecuaciones se centran en la accesibilidad al espacio físico o afectan aspectos de materiales, (materiales en braille o en relieve; o metodológicas, como es la complementariedad de lenguaje de señas).

Hay dos tendencias claramente definidas para realizar las adecuaciones al curriculum.

- La primera, que plantea el desarrollo de las adecuaciones considerando sólo el diagnóstico de entrada de los alumnos. Por ejemplo, si presenta deficiencia mental leve es necesario hacer ciertas adecuaciones, pero si se trata de deficiencia moderada es necesario hacer otras. Este es una visión rígida asociada a un enfoque clínico de la problemática que si bien logra aprendizaje y progreso en los alumnos, no los maximiza al considerar los potenciales, experiencia previa y los avances individuales de cada uno. En algunos sectores del país este enfoque es promovido desde la secretaría ministerial, la cual exige declarar las adecuaciones curriculares como parte de la elaboración del Proyecto de Integración Escolar y no como un resultado natural de su implementación. Estas adecuaciones previas casi siempre afectan objetivos y contenidos.
- La segunda, plantea que las adecuaciones curriculares deben ocurrir como parte del proceso de implementación del Proyecto de Integración Escolar y que, a su vez, deben reflejar las necesidades educativas efectivas de cada alumno, considerando su conocimiento y experiencia previa en el momento previsto para que el aprendizaje ocurra. Más que en un enfoque centrado en la discapacidad (como el caso anterior), éste es más flexible y se basa en principios constructivistas de la educación y, por lo tanto, plantea mayor posibilidad de centrarse en adecuaciones no significativas. Esta perspectiva es más compatible con la tendencia a flexibilizar las matrices curriculares al tiempo de presentar condiciones más favorables en relación con la evaluación de los aprendizajes.

#### d. Criterios y procesos de evaluación, promoción y acreditación

Pareciera que una de las áreas que presenta mayores dificultades con el proceso pedagógico dice relación con la evaluación, la promoción y la acreditación de los alumnos integrados.

Desde el punto de vista de la evaluación se distinguen tres perspectivas distintas, todas avaladas por una normativa poco clara que no entrega procesos estandarizados al respecto.

- Por un lado, hay quienes consideran las adecuaciones curriculares realizadas con los alumnos integrados y evalúan de manera acorde con ellas. Esta perspectiva entrega una visión más clara del estado de logro de los aprendizajes de los alumnos al tiempo de permitir un proceso de toma de decisiones más acertado respecto del proceso futuro de enseñanza aprendizaje.
- Por otro lado, están quienes aún cuando hayan entregado contenidos modificados al alumno, lo evalúan con los mismos procedimientos e instrumentos que el resto, sólo que reduciendo la exigencia y reflejando de partida una expectativa de aprendizaje distinta. Este enfoque no entrega insumos formativos que orienten al profesor de aula ni al especialista respecto del tipo y grado de adecuaciones que serán necesarias a futuro y, aún así, es muy popular.
- Finalmente, hay quienes evalúan usando otros criterios diferentes que a fin de año les permita otorgar una nota suficiente como para que el alumno pase de curso.
- La promoción de los alumnos también aparece como un problema. En la gran mayoría de los casos la promoción es automática y se procura mediante la evaluación de que los alumnos integrados obtengan una nota suficiente como para ser promovidos sin considerar su rendimiento ni su estado de logro frente al curriculum. Por supuesto esto no representa una perspectiva generalizada. Se aprecian intentos en algunos profesionales de establecer criterios de promoción referidos al logro frente a un curriculum adaptado. Pareciera ser que es necesario normar los procesos de promoción si se quiere avanzar en una integración de calidad y que resuelva aspectos relacionados con el egreso.

#### e. Trabajo colaborativo entre docentes especialistas y de aula

- El estudio revela avances, aún en estado incipiente, en trabajo colaborativo entre especialista y docente de aula. La tendencia mayoritaria es de que exista aislamiento e incluso poca comunicación entre ambos profesionales: el profesor de aula hace su trabajo con su grupo curso, mientras que en forma paralela el especialista atiende al alumno en el aula de recursos. Este es el enfoque predominante incluso en Proyecto de Integración Escolar que sólo trabajan con la opción 1 de la normativa y, en la práctica, hay una sobre valoración de las acciones del especialista que redundan en un desplazamiento a éste de toda la responsabilidad del proceso, incluido su éxito o fracaso. Sin embargo, es posible identificar un continuo de colaboración que denota aislamiento en un extremo, avanzando en grados crecientes a procesos de colaboración y asesoría permanente en beneficio de todos los alumnos del aula, en el otro.

- Cuando hay trabajo colaborativo, la mayor parte de las veces ocurre en el contexto de un especialista que apoya a los docentes integradores a generar adecuaciones curriculares, incluyendo la evaluación, estableciéndose una relación de experto consultor y usuario que aún dista bastante de la relación simétrica entre profesionales que postula en enfoque de asesoramiento colaborativo. Esto significa que puede identificarse dos momentos claves de colaboración: al inicio del proceso con la elaboración de las adecuaciones curriculares y al final, con la evaluación. Sin embargo, hay dos tipos de evidencia que revelan avances en esta materia. Primero, la idea de colaboración se ha incorporado al lenguaje cotidiano de la integración, lo que tiende a minimizar las resistencias que tanto los docentes especialistas como los de aula tienen frente al proceso y esto (la incorporación del concepto al lenguaje cotidiano) es indicador de un proceso de transición. Segundo, que en todavía muy pocos casos, todos aislados entre ellos, existen grados mayores de colaboración que han podido observarse en las regiones focalizadas por el estudio. En ellos se percibe una valoración a los aportes que los especialistas, tanto del proyecto de integración como de grupos diferenciales hacen cotidianamente para mejorar los aprendizajes de los alumnos de la escuela. Hay un liderazgo subyacente de estos profesionales en los procesos de enseñanza aprendizaje de su establecimiento y sus contribuciones apuntan a mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos.
- De esto se desprende que la colaboración es un proceso que está siendo aprendido por muchos. Para avanzar en esta materia son necesarias iniciativas de política pública que promuevan y profundicen dicho aprendizaje. La principal barrera que obstaculiza dichos avances no son las voluntades de los docentes especialistas y de aula, sino que proviene de cuestiones administrativas que no permiten el tiempo ni espacios propicios para que la colaboración ocurra.

#### f. Trabajo colaborativo entre alumnos

- Si bien existe trabajo colaborativo entre los alumnos, salvo raras excepciones en que es un proceso intencionado por el/los docentes, éste ocurre prácticamente siempre de manera espontánea por iniciativa de los compañeros de los alumnos integrados. Los alumnos involucrados en actividades de apoyo declaran que lo hacen por amistad o por su deseo de ayudar, pero también manifiestan que apoyar a sus compañeros con discapacidad ha sido un factor de mejoramiento de su propio rendimiento escolar. Entre las prácticas de trabajo colaborativo más frecuentes entre pares se cuenta “ayudar a comprender” algunas cosas a sus compañeros integrados o “estudiar juntos”.
- Los procesos más intencionados de colaboración entre alumnos se dan ya sea cuando el profesor de aula solicita a un alumno que ayude al alumno integrado con ciertas materias, pero tiende a ser mucho más eficiente cuando el profesor lo hace en el contexto de trabajar, por ejemplo, con metodología de proyectos, que busca un rol más activo de los alumnos en su propio aprendizaje.
- No cabe duda que el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo entre pares beneficia no sólo al alumno integrado, sino que a todos los que participan del proceso. De esto se desprende que es necesario capacitar a los docentes para que trabajen con metodologías

más activas que estimulen el trabajo colaborativo entre los alumnos. Sin embargo, también se hace necesario intencionar estos procesos mediante señales políticas asociadas a la elaboración de Proyecto de Integración Escolar, especialmente en momentos de asesoría a los establecimientos en la elaboración de las estrategias del mismo. Estas señales de política también pueden operar al momento de evaluar y aprobar los proyectos, favoreciendo aquellos que incorporen estrategias de trabajo colaborativo entre pares.

En cuanto a las recomendaciones, sugerimos,

- Apoyar y orientar a los Establecimientos educacionales para el desarrollo de una gestión de colaboración, más participativa y democrática, con una mayor delegación del control.
- Como parte del enfoque de integración que impulsa MINEDUC, incorporar con mayor fuerza la participación de instancias del entorno cercano a la escuela en los procesos de Integración educativa de los alumnos con NEE.
- Promover condiciones, información y normativas para que la utilización de recursos proveniente de la subvención especial, sea más consultivas, oportuna y cercana a los intereses de los actores involucrados más directamente en el proceso de integración.
- Regular y supervisar para que el número de alumno integrado por aula común, no sobrepase un máximo que atente con las condiciones mínimas del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto de los alumnos como de las capacidades humanas del profesor de aula común.
- Implementar instancias de capacitación a todos los profesores involucrados, tanto a nivel “filosófico” de la integración en base al paradigma “curricular/social”, como en metodologías y estrategias de educación participativa. Es importante que también se consideren a los profesores especialistas puesto que este “especialismo” no es garantía de ser un promotor de la cultura de la diversidad y la inclusión, actualmente aún siguen existiendo fuertes sesgos hacia lo clínico.
- Revisar críticamente el rol que juega la información diagnóstica (psicométrica) en el proceso de integración educativa. Esto debería conducir a definir con claridad los alcances de la misma y el uso que debería dársele en los procesos de diseño de los apoyos y en la implementación de estrategias para la atención de alumnos con NEE.
- Incentivar y favorecer la información pedagógica como elemento central para el diseño de apoyos y de adecuaciones curriculares para la atención de alumnos con NEE.
- Implementar y desarrollar capacitaciones para el trabajo en equipo donde se promueva la relación “transdisciplinaria” en la toma de decisiones para el diseño de apoyos pedagógicos a los alumnos.

- Potenciar un mayor intercambio activo de experiencias a nivel nacional mediante pasantías de profesores.
- Implementar una nueva normativa que oriente con mayor exactitud las prácticas pedagógicas en relación a la integración educativa. Esta debería abordar por lo menos aspectos críticos relativos a las características del currículo, modalidades de apoyo, roles profesionales, procedimientos diagnósticos, procedimientos evaluativos y de promoción de alumnos.
- Implementar mecanismos que permitan garantizar una oferta educativa continua a todos los alumnos con NEE, que involucre la enseñanza media y programas alternativos de formación para el trabajo.
- Favorecer mediante instrumentos normativos el énfasis homólogo del desarrollo cognitivo y social de los alumnos, para lo cual se requerirá de la implementación de sistemas y mecanismos de evaluación de la calidad de los aprendizajes reales.
- Que desde el nivel central de Educación Especial, se diseñe y construya un sistema operativo que permita manejar la información en línea y en tiempos reales. Esto sería un aporte para la toma de decisiones rápida en el propio nivel central como para las propias Provinciales que se verían altamente beneficiadas por esta iniciativa.