

**PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE
EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN PUERTO
MONTT. APORTES Y LINEAMIENTOS FUTUROS¹**

*Programs of School Integration of Technical-Professional
Education in Puerto Montt, Future Contributions and Guidelines*

*Cristian Soto*²

*Cecilia Quaas*³

Abstract

The present article reports a case study related to two educational experiences of the technical-professional context in Puerto Montt, in which programs of school integration are developed, supporting the educational process of youngsters with special educational needs. It is in this logics that this research shows which have been the contributions of this educational modality in the teaching and learning process, curriculum, evaluation and guidance of the differential educator in the classroom. Complementarily, the critical junctions identified in this area are presented, generating guidelines allowing feedback and improvement of these programs by means of a paradigm based on the transition of school integration towards school inclusion programs.

Key words; *School integration - school inclusion - teaching practices - curriculum - evaluation.*

Resumen

El presente artículo da cuenta de un estudio de caso relacionado con dos experiencias educativas del contexto técnico profesional de la ciudad de Puerto

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Educación, Mención Evaluación Educacional. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Profesor Guía: Dra. Cecilia Quaas.

² Magister en Educación, Mención Evaluación Educacional. Liceo Industrial Alerce, Puerto Montt, Chile. E-mail: crisotog@yahoo.es

³ Dra. en Ciencias Humanas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: cquaas@ucv.cl

Montt, en las cuales se desarrollan programas de integración escolar que apoyan el proceso educativo de los jóvenes con necesidades educativas especiales. Es en esta lógica que esta investigación muestra cuáles han sido los aportes de esta modalidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, curriculum, evaluación y acompañamiento del educador diferencial en el aula. Se presenta, complementariamente, los nudos críticos identificados en estas áreas, generando lineamientos que permitan la retroalimentación y la mejora de estos programas a través de un paradigma basado en la transición de la integración escolar hacia procesos de inclusión escolar.

Artículo Recibido: 12 de septiembre de 2013

Artículo Aceptado: 14 de noviembre de 2013

Palabras clave: Integración Escolar - inclusión escolar - prácticas educativas - curriculum - evaluación.

Introducción

La educación especial en Chile es aún un tema incipiente en los establecimientos escolares. Ésto, a pesar de que en los últimos años han proliferado a un ritmo muy acelerado los programas de integración en sus respectivas modalidades, aumentando notablemente la cobertura de la educación especial en los establecimientos regulares de educación. Asimismo, se ha ido regulando todos los procesos relacionados con la evaluación integral de los alumnos, horas de atención, incorporación de la familia y acreditación de los profesionales involucrados⁴. Existen, actualmente, seis programas de integración que funcionan en establecimientos de Educación Media, en su mayoría de tipo técnico profesional, debido a la posibilidad que estos otorgan al estudiante de aprender un oficio y acceder al mundo laboral. Sin embargo, es importante mencionar que no se ha realizado una evaluación desde el paradigma cualitativo que logre valorar y retroalimentar el funcionamiento de esta modalidad educativa, generando lineamientos para su

⁴ Estos procesos han sido regulados a partir de la promulgación del Decreto N° 170 del año 2009, el cual fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de la subvención de educación especial.

proceso de mejora, motivo por el cual este estudio intenta abordar este fenómeno a partir del conocimiento y análisis de la realidad educativa de dos establecimientos de la comuna de Puerto Montt que tienen una dilatada experiencia de trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales.

Objetivo general

Conocer el aporte que ha significado el funcionamiento de los programas de Integración Escolar insertos en establecimientos municipalizados técnico profesionales de la comuna de Puerto Montt, de manera de poder generar lineamientos que permitan potenciar el funcionamiento de esta modalidad educativa hacia prácticas educativas más inclusivas.

Metodología

El paradigma es cualitativo y el diseño corresponde a un estudio de caso de intencionalidad descriptiva, ya que pretende conocer a través del discurso de los participantes las diferentes concepciones que poseen acerca del aporte que ha significado el funcionamiento del programa de integración. Asimismo, el muestreo es intencional e involucra a profesores de enseñanza media, educadoras diferenciales y directivos de los respectivos establecimientos educativos.

La recolección de la información se realizó a partir de la técnica del Focus Group y la entrevista Semi -estructurada. Por otra parte, la operacionalización del estudio se desarrolló a través del modelo de evaluación de programas de Ramón Pérez Juste, el cual fue desagregado, considerando la etapa Procesual y utilizando como criterios de análisis las siguientes categorías.

- Aporte del Programa de Integración Escolar.
- Aspectos curriculares y evaluativos.
- Educador Diferencial en aula común.
- FODA.
- Lineamientos de Mejora.

Análisis de resultados

Para el análisis de los resultados se diseñó un sistema de categorías central el cual surge a partir del modelo de evaluación de programas utilizado (Pérez Juste et al., 1995), el marco contextual del estudio y los objetivos específicos de la investigación. Toda la información recogida a partir de las técnicas de recolección de información utilizadas (Entrevista Semiestructurada y Focus Group) y los agentes informantes (Profesores de enseñanza media - Directivos, Profesores de Educación Diferencial) se analizó por medio del programa de análisis cualitativo Atlas ti.

Esta herramienta informática facilitó el análisis cualitativo de textos, el cual responde a un sistema categorial que da cuenta de los principales elementos recogidos en el discurso de los informantes en base a la estructura creada para tal efecto. Dada la naturaleza de la metodología cualitativa mediante el análisis de las categorías y las citas asociadas a éstas, permitió explorar los significados tal y como se muestran en el discurso de los propios sujetos de investigación a partir de sus experiencias en el programa de Integración Escolar.

Las categorías principales y subcategorías definidas en base a los elementos orientadores del estudio, también han incorporado las categorías emergentes que han emanado de manera espontánea de los informantes y, por lo tanto, como resultados no previsibles o efectos no esperados.

Discusión de los resultados

Los resultados de la investigación están analizados desde las políticas nacionales de educación especial “Nuestro compromiso con la diversidad”, el decreto 170 del 2009 que fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvenciones para educación especial y la teoría proveniente de los autores Sánchez y Torres (2002), Blanco (1999), Bosello (1998), Ahumada (1995) y Parrilla (2002), todos los cuales serán abordados según corresponda en este análisis, de acuerdo al orden establecido en el sistema de categorías.

Aporte del programa de Integración Escolar

Los resultados observados en las experiencias educativas estudiadas, dan cuenta de la existencia de un real aporte o contribución por parte del programa de integración escolar al proceso de enseñanza y aprendizaje del establecimiento, tanto desde la perspectiva de las prácticas educativas, metodología, trabajo colaborativo, rendimiento y promoción escolar de los jóvenes que son partícipes, destacando de manera especial, la posibilidad que éstos han tenido de recibir una educación personalizada que atiende directamente a sus necesidades educativas especiales, haciendo énfasis de alguna manera en un enfoque rehabilitador de la educación especial. Sin embargo, no se hace alusión con la misma convicción por parte de los entrevistados, al aporte que han significado estos programas a la mejora de los aprendizajes en los alumnos, pareciendo demostrar ésto que la integración ha tenido un énfasis basado más bien en un enfoque social, que en los aspectos curriculares, dejando en un segundo plano los contenidos culturales que son esenciales para la integración plena en la sociedad. Ésto tiene directa relación con lo que plantea Blanco (1999) cuando afirma que, en muchos casos, se ha malinterpretado o limitado el concepto de integración, considerando que es un fin en sí misma y que su único objetivo es conseguir la integración social. Sin embargo, la integración no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr una educación de mayor calidad, integral e integradora. La preocupación central ha de ser la educación de estos alumnos y no tanto la integración. El hecho de considerar que el único fin de la integración educativa es lograr la integración social ha conllevado, en muchos casos, a dar mayor énfasis a las capacidades relacionadas con la interacción social, más que a los aprendizajes de las distintas áreas curriculares. Hay que asegurar que los alumnos integrados reciban una educación amplia y equilibrada y no reducida sólo a algunos aspectos. Este punto es muy importante para no reproducir enfoques limitadores en la educación de estos alumnos.

La evidencia pareciera demostrar que el enfoque médico de la discapacidad en donde la mirada está puesta exclusivamente en el sujeto y no en el contexto, sigue muy arraigada en los establecimientos educativos; hace falta aún por parte de los diversos actores educativos, una reconceptualización de la integración escolar hacia una mirada más inclusiva, una que tal como plantea Booth y Aisncow (2000) haga

referencia al concepto de barreras al aprendizaje y la participación. Éste, señala que, los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa son las principales determinantes que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas. Según estos autores, las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. Es en este sentido que las acciones de la escuela y del sistema educativo han de estar dirigidas, principalmente, a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación. Esta situación no se ve reflejada de manera potente en el ideario colectivo de los docentes, ya que, si bien se hace mención tenuemente a una mejora de los aprendizajes de los alumnos integrados, hace falta aún la puesta en práctica de otras estrategias que apunten directamente a una educación de mayor calidad para todos. Con la intención de contextualizar los resultados expuestos, es importante decir que las características del fenómeno estudiado están en directa vinculación con lo que se espera de este proceso llamado “Integración”, según la mirada de Parrilla (2002), quien plantea que la Integración es un proceso que se rige por su propia legislación, y supone, inicialmente, el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (Booth y Ainscow, 1998).

Aspectos curriculares y evaluativos

Respecto de las adecuaciones curriculares, se puede observar en ambas experiencias educativas, que existe una tendencia hacia su utilización respecto de los elementos básicos del currículum, pero de tipo “no significativas”, las cuales dan cuenta de cambios que se realizan en los ámbitos: metodológico, tiempos, criterios y formas de evaluación que apuntan, según Sánchez y Torres (2002), a que el alumno con necesidades educativas especiales pueda alcanzar el máximo de las capacidades generales planteadas, sin necesidad de afectar los elementos prescriptivos del currículum.

Asimismo, ésto se encuentra en relación con lo propuesto en las políticas de educación especial de nuestro país, que proponen un enfoque eminentemente educativo y curricular, partiendo de la base que, si bien las diferencias individuales influyen de manera importante en el aprendizaje y progreso de los alumnos, la respuesta educativa también es determinante. Por ello, ésta debe basarse, fundamentalmente, en personalizar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, entregando a cada uno lo que necesite para participar y progresar en el curriculum común. En este aspecto es relevante que los alumnos participen al máximo del curriculum común y de las actividades escolares de su nivel.

Los resultados anteriormente expuestos, si bien responden a los ideales de los procesos de integración escolar en los establecimientos educativos, se cruzan con otra realidad que no es tan coherente con ésto, el logro de aprendizajes, ya que, si bien se hace alusión a cambios metodológicos, evaluativos y otros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, éstos no se relación con la generación de aprendizajes significativos, lo que pareciera reafirmar lo expuesto por la Comisión de expertos en Educación Especial. (2004) acerca de que las necesidades educativas especiales, en muchos casos, se utilizan como sinónimo de discapacidad o como una nueva categorización centrada en los sujetos, ya que es frecuente hablar de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Ésto muestra que, en general, las dificultades de aprendizaje o de participación siguen atribuyéndose básicamente a las condiciones personales de los alumnos y no a factores del contexto y la respuesta educativa que se les ofrece. Ésto implica, como muestran los resultado aquí expuestos, que no se establece una relación entre el éxito o fracaso de los aprendizajes de los alumnos integrados con las acciones educativas implementadas para cada caso, ya que, como se dijo anteriormente, los docentes manifiestan realizar modificaciones en sus prácticas educativas, pero a su vez no identifican como un elemento importante una mejora significativa en los aprendizajes de los alumnos integrados, lo que puede dar cuenta de dos factores: el primero, es que estos cambios sólo se hacen en el ámbito del discurso y el segundo y más probable, es que no se reflexiona respecto de la efectividad de las medidas adoptadas en relación al resultado de las evaluaciones. Esto, fundamentalmente, debido a que la evaluación no es vista como una instancia para “determinar la valía de

un procedimiento educativo con el fin de obtener información que permita definir criterios para juzgar su valor y tomar una decisión” como afirma Ahumada (1995) y, más bien, se concibe la evaluación como una actividad que permite cuantificar el aprendizaje para efectos de la promoción escolar, siendo las principales modificaciones adoptadas por los docentes, cambios en la exigencia, formato de las pruebas, escala de calificación, reducción de los contenidos o aumento del tiempo, lo cual de por sí no es negativo, siempre y cuando esté complementado con otro tipo de estrategias que permitan visibilizar los logros y desaciertos del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, además, ha de determinar los cambios que hay que introducir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose así en un recurso para mejorar éstos.

Educador diferencial en aula común

La presencia del educador o educadora diferencial en este estudio, mostró que tanto éstos, como los directivos, valoran de manera positiva la posibilidad que han tenido de ingresar de manera directa al aula regular del alumno, permitiéndole retroalimentar a los jóvenes, actualizarse en los contenidos y trabajar colaborativamente con los docentes de Enseñanza Media, considerando, además, que no existen espacios formales que permitan articular estrategias pedagógicas al interior del establecimiento. En este sentido, se hace caso omiso del Decreto 170 del año 2009 que, en uno de sus artículos referido a la Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar, plantea que su planificación debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación defina en esta materia y esto contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia. Sin embargo estas directrices aún no han sido ejecutadas en la comuna, siendo este estudio un aspecto aclarador respecto de lo necesario que resultan.

Análisis FODA

Respecto de las fortalezas mencionadas por los profesores en los

establecimientos estudiados, se puede identificar dos aspectos que se repiten en ambas experiencias: el compromiso del profesor y el compromiso del apoderado, situaciones ambas que favorecen el desarrollo de las acciones propias del programa de integración escolar y podrían utilizarse como el pilar básico para el progresivo cambio paradigmático hacia la Inclusión Escolar. Tal como se plantea en las Metas 2021 de la Organización de los Estados Iberoamericanos, esto implica cambiar muchas ideas fuertemente arraigadas en la mentalidad de los docentes, de los alumnos y de los propios padres. Se trata, pues, de un importante esfuerzo a realizar por parte de los sistemas educativos, pero los países iberoamericanos han apostado en su inmensa mayoría por la escuela inclusiva y se encuentran en proceso de ir aumentando progresivamente la escolarización de este colectivo en la escuela ordinaria.

La inclusión es una temática que transversalmente se pudo identificar en el discurso docente, aunque no conceptualizado de esta manera, pero sí haciendo alusión a la importancia de que los alumnos puedan educarse y aprender en la diversidad. No hubo ningún profesor que manifestara su oposición al trabajo con alumnos con capacidades diferentes, sino al contrario, asumen que si bien no han sido preparados para dar una respuesta educativa de calidad a estos alumnos, lo asumen como parte de su tarea educativa. Se asienta, de esta manera, la condición principal para avanzar hacia la inclusión educativa, según Blanco (1999), la cual consiste en la valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, explicando que, en la medida que la sociedad, en general, y la comunidad educativa, en particular, tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias, podrán cambiar su filosofía y, por ende, sus prácticas educativas, ya que uno de los principales obstáculos de la inclusión escolar, tiene relación con las concepciones que poseen las personas acerca de estas temáticas.

Respecto de las Debilidades, se puede identificar en el discurso de los docentes de enseñanza media, directivos y profesores de educación especial, aspectos que generan lugares comunes en ambas experiencias; éstas son: la burocracia existente en los programas de integración, la falta de coordinación pedagógica y la escasa capacitación de los profesores de aula regular, siendo éstos,

elementos que desfavorecen el desarrollo de las acciones propias del programa y afectan negativamente los resultados.

Respecto de la burocracia existente, el Decreto 170 del año 2009, estipula una serie de procedimientos que implican la completación de formularios, registros de planificación y evaluación y otros documentos que apuntan a transparentar y organizar la información diagnóstica y reeducativa del programa de integración escolar, pero que, sin embargo, han redundado en una sobrecarga de procesos administrativos para los educadores (as) de los establecimientos estudiados, restándole de esta manera tiempo para el trabajo pedagógico y haciendo muy difícil la articulación entre el profesor de educación regular y educación especial, debido a los escasos o inexistentes tiempos dentro del establecimiento. Todos los docentes afirman que estas tareas se realizan de manera informal, en espacios de recreo, almuerzo, o en los mismos pasillos, incumpléndose el objetivo de generar procesos más rigurosos al interior de estos programas, resultando imperioso para esto que se cumpla con lo mandado en el artículo 86 del Decreto 170 que contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular destinadas a la planificación, evaluación y seguimiento.

Siguiendo esta misma lógica, otra de las principales debilidades detectadas tienen relación con la escasa capacitación otorgada para el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, afirmando todos los profesores de enseñanza media que nunca han tenido una capacitación en lo que se refiere a adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada.

En cuanto a las Oportunidades se menciona la posibilidad de contar con equipos profesionales que puedan atender y orientar el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, existiendo en el caso de los establecimientos estudiados, profesores de educación diferencial y psicólogos que apoyan el proceso educativo de estos jóvenes. Ésto se encuentra en directa relación con las políticas nacionales de educación especial en su línea estratégica de “mejorar la integración escolar y la atención a la diversidad”, en la cual se propone la posibilidad de contar, a lo menos, con un docente de educación especial para dar respuesta a los alumnos con déficit atencional y problemas de aprendizaje, entre otros. Lo anterior se ha cumplido

con creces.

Por último y en referencia a la línea estratégica mencionada en el párrafo anterior, se plantea “generar alianzas con empresas que posibiliten la formación e inserción en el mundo productivo de las personas con discapacidad”. En opinión de todos los entrevistados en ambas experiencias, esto, claramente no se ha cumplido, ya que la principal Amenaza detectada, tiene relación justamente con la Inserción laboral, siendo ésta la principal piedra de tope de los alumnos de integración escolar que egresan de los liceos técnico profesionales, pero que, sin embargo, no logran insertarse al mundo del trabajo, existiendo una escasa recepción por parte de las empresas. Antes esto, surge la necesidad de generar alianzas que permitan que estos alumnos puedan, no solamente realizar sus prácticas profesionales, sino también ser contratados y desarrollarse en la especialidad en la que fueron formados, haciendo efectivo el esfuerzo de profesionales que apoyaron el proceso de aprendizaje de estos jóvenes.

Conclusiones

Las conclusiones están descritas en base a los objetivos específicos planteados en el presente estudio, para finalizar presentando los lineamientos de mejora para el funcionamiento de los programas de integración escolar.

El primer objetivo específico de esta investigación es: Determinar el aporte que ha significado el funcionamiento del programa de Integración Escolar al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos del establecimiento.

Según la información proporcionada por los actores entrevistados en este estudio, se puede señalar que los programas de integración escolar han sido un aporte al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. En efecto, han otorgado la posibilidad al establecimiento, de detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales y entregarles una educación personalizada que ha permeado las prácticas educativas de los docentes de la unidad educativa, promoviendo cambios metodológicos que relevan el respeto por las diferencias individuales, los ritmos, tiempos y formas de aprendizaje de los jóvenes. Sin embargo, no se hace especial

referencia a una mejora significativa de los aprendizajes de los alumnos partícipes, mostrando los resultados que de alguna forma, los esfuerzos del programa de integración y de los profesionales involucrados, han estado enfocados en la entrega de apoyos personalizados que van en directo beneficio de la permanencia del alumno en el sistema escolar, en una lógica de blindaje de éste. Además, existe una escasa o nula reflexión por parte de los docentes de educación especial, aula común y UTP, respecto de la efectividad de las acciones realizadas y los resultados de las evaluaciones.

Por otra parte, lo anterior se ve potenciado por los escasos tiempos de trabajo colaborativo que se llevan a cabo en el establecimiento, limitando ésto la comunicación entre el profesor de educación especial y el profesor de educación regular. Todo ésto, en pos del acuerdo en conjunto respecto de las estrategias a seguir en cada caso con el alumno con necesidades educativas especiales, coartando la posibilidad de acción de la educadora diferencial sobre las metodologías de cada docente y también coartando la posibilidad de toma de decisiones de manera informada y fundamentada por parte de los docentes de cada sector de aprendizaje.

El segundo objetivo específico consiste en: Identificar y describir los aspectos curriculares y evaluativos que se han implementado a propósito del funcionamiento de los programas de integración escolar.

La información recogida permitió identificar los principales aspectos curriculares y evaluativos utilizados en los programas de integración escolar de los establecimientos estudiados y éstos dan cuenta de que las principales modificaciones realizadas están dadas por cambios en los elementos básicos del curriculum, privilegiando aquellos de tipo no significativos. A continuación, se describe los procedimientos y características de éstos.

Contenidos: Se refiere fundamentalmente a la reducción de los contenidos a trabajar con el curso, priorizando aquellos que sean más pertinentes a la realidad cognitiva del alumno o los elementos prioritarios de cada especialidad. Esto mismo aplica a la evaluación.

Tiempo: Trata acerca de la posibilidad de otorgar más clases o semanas de clases para el logro de los aprendizajes esperados. En cuanto a la evaluación supone poder realizar una prueba en más de una clase si es necesario.

Formato: Se relaciona exclusivamente con la evaluación, particularmente con la presentación de la prueba y de las actividades de evaluación propuestas, cambiando o eliminando los ítemes que puedan resultar complejos para el alumno. También se tiende a utilizar trabajos que reemplazan estas evaluaciones.

Exigencia: Tiene relación con la escala y el porcentaje de exigencia del instrumento de evaluación, tratándose fundamentalmente de la disminución de este porcentaje o la creación de una escala especial para los alumnos del programa de integración.

Complementariedad: Se trata de realizar una segunda evaluación a cargo de la educadora diferencial, con el objetivo de ponderarla con la realizada en el aula regular. Esta segunda aplicación igual puede responder a la estructura de un trabajo y no, necesariamente, a un instrumento de evaluación tradicional.

El tercer objetivo es **Determinar el cambio que ha generado la presencia del educador diferencial en el aula común, tanto para los docentes, como para los alumnos.**

Respecto del aporte al docente, se puede mencionar que tanto las educadoras diferenciales como los directivos (UTP) de los establecimientos en estudio, manifiestan que el ingreso al aula de esta especialista ha favorecido el trabajo colaborativo entre ambos docentes, permitiendo coordinar estrategias pedagógicas para el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales, más aún cuando se parte de la base que estos espacios no existen fuera del ámbito del aula. Por otra parte y, particularmente, en relación a la profesora de educación especial, además, se pudo determinar que se valora esta instancia producto de la posibilidad que otorga de mantenerse actualizado respecto de los contenidos escolares que están trabajando los alumnos en los sectores de aprendizaje o especialidades y, de esta

manera, potenciar el trabajo reeducativo de éstos. Sin embargo, cuando se le pregunta por esto mismo a los docentes de enseñanza media, éstos no logran dar respuestas concretas sobre el aporte que ha significado para ellos la presencia de la educadora diferencial en el aula, dando cuenta de aspectos indirectos enfocados, principalmente, en el alumno, tal como la posibilidad de que éstos puedan ser retroalimentados de manera personalizada durante la misma clase, asegurando de esta manera, mayores o mejores aprendizajes. Lo expresado puede interpretarse como un apoyo que ha venido a facilitar la labor del docente de aula regular con respecto al trabajo con los jóvenes del programa de integración, lo cual es planteado de manera explícita en el discurso de algunos profesores.

En relación al aporte al alumno, se menciona que hay una mejora en el aprendizaje, debido a que hay un especialista que lo puede retroalimentar de manera inmediata, pero su vez, se plantea una dificultad, la cual fue manifestada por un grupo de profesores y consiste en la escasa continuidad en este apoyo, ya que la profesora entra a diferentes cursos y en momentos puntuales de la semana, lo que hace que esté presente en una clase y ausente en muchas otras, lo que redundará finalmente en un reducido aporte al alumno en términos de aprendizaje, debido a lo esporádico de los apoyos.

En lo que, finalmente, no hay dudas que ha significado un aporte para el alumno, es en la inclusión escolar; esto desde la posibilidad que se le ha otorgado a estos jóvenes de ser parte de la clase, interactuar con sus compañeros y participar como uno más de las actividades escolares, dejando atrás prácticas educativas segregadoras que consistían en sacar una gran cantidad de horas a la semana al alumno de su aula común para llevarlo a un aula de recursos en una lógica más similar al de una escuela especial. Todos los profesores están de acuerdo en que esto no ha sido sólo un aprendizaje para los alumnos integrados, sino también para todos sus compañeros bajo el alero de valores como la tolerancia y la apertura a la diversidad.

El cuarto objetivo es Identificar las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas descritas por los profesores y directivos de los establecimientos con programas de integración escolar.

Al observar los aspectos en común de las dos experiencias educativas estudiadas, se puede afirmar que la principal **fortaleza** identificada en los programas de integración escolar, dice relación con el compromiso existente por parte de la comunidad escolar y, particularmente, por los profesores de la unidad educativa, acerca de la importancia de acoger a la diversidad y atender a sus necesidades educativas especiales, entendiendo que los procesos de integración escolar son parte de rol educativo y, por lo tanto, responsabilidad de todos. Sin embargo, esta buena disposición se ve obstaculizada por algunas **debilidades** que tienen su origen en la variable, “Tiempo”, la cual limita cualquier acción de coordinación pedagógica que se pueda realizar en beneficio de la atención de los alumnos del programa de integración, al no existir horarios destinados al trabajo colaborativo entre el profesor de educación especial y educación regular, dándose esta relación en condiciones de informalidad que poco aportan a la calidad y rigurosidad de los procedimientos, viéndose intensificada con la excesiva burocracia existente en los procesos administrativos que son llevados a cabo por los profesores y profesoras de educación diferencial y que muchas veces restan tiempo al trabajo pedagógico.

Por otra parte, un grupo de profesores menciona como una debilidad, el excesivo paternalismo que se genera con los alumnos del programa de integración, provocando en éstos relaciones de dependencia que redundan en un bajo compromiso con su proceso de aprendizaje y con las actividades escolares en general.

Respecto de las **Oportunidades**, la mayor parte de los entrevistados no logró identificar con claridad elementos del entorno que puedan facilitar el desarrollo del programa de integración escolar, planteando, en el caso de las educadoras diferenciales, la posibilidad de contar con un equipo multidisciplinario que trabaje en conjunto para el logro de sus fines educativos, el cual estaría conformado por los profesores especialistas, psicólogas, fonoaudiólogos e intérpretes en lenguaje de señas. También se menciona como oportunidad, la posibilidad de que los jóvenes obtengan un título técnico de nivel medio, lo cual se contradice completamente con la principal **amenaza** identificada, la cual da cuenta de la inserción laboral, ya que si bien los jóvenes logran coronar el esfuerzo de muchos años y muchas personas con un título que le acredita una serie de competencias en una especialidad, éstos

finalmente no logran incorporarse al mundo del trabajo y ejercer la especialidad que cursaron durante su formación, careciendo de sentido y funcionalidad todos los apoyos prestados en ese periodo.

El último objetivo específico es: Generar lineamientos generales que orienten las acciones de mejora futuras de los programas de integración escolar y permitan avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas.

Este objetivo es abordado en tres ámbitos que dan cuenta de algunos aspectos claves como: las prácticas educativas, el curriculum y la gestión escolar. Para este efecto, cada aspecto mencionado tendrá una lista de lineamientos que intentan dar respuesta a los nudos críticos observados en el discurso docente acerca de los programas de integración, incorporando, además, una mirada desde las propuestas de la inclusión escolar que permitan ir generando progresivamente las condiciones para este ideal educativo.

Prácticas educativas

El énfasis debe estar puesto en el aseguramiento de los aprendizajes y no en la calificación. Para esto, el trabajo debe estar enfocado en el desarrollo de habilidades que surgen a partir del diagnóstico psicopedagógico y no ante la emergencia de los contenidos durante el año escolar, siendo de suma importancia que éstos sean planificados por el profesor de educación regular y educación especial al comienzo de cada unidad de aprendizaje, en el transcurso de ésta y al final, de manera de supervisar y evaluar las acciones planeadas.

El proceso de articulación entre el profesor de educación especial y el profesor de aula común, es una instancia formal, por ende, requiere de un registro de las actividades que sean coordinadas, existiendo de esta manera un medio de verificación de estos acuerdos. Por lo tanto, la tendencia a realizar las adecuaciones del curriculum a través del diálogo de los docentes en instancias cotidianas del día a día, como recreos, almuerzos, etc. debe ser reemplazada por una instancia de encuentro, a lo menos, una vez al mes o en su defecto al comienzo de una nueva unidad de aprendizaje. Para efectos del cumplimiento de esto, se sugiere que con

frecuencia mensual el consejo de profesores esté orientado al trabajo con Educación Especial, además de cumplir con las disposiciones del Decreto 170 respecto de las horas asignadas para el profesor de aula común.

Se debe privilegiar el trabajo en pequeños grupos y el uso de guías de aprendizaje, de manera de que el alumno del programa de integración pueda resolver las tareas propuestas de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje, evitando, además, que lo más aventajados se vean afectados por el ritmo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en cualquier caso, deberán usarse a los primeros como tutores de los alumnos con dificultades, de manera de generar una lógica de aprendizaje en donde todos se vean beneficiados, ya sea aprendiendo o enseñando. Para valorar este trabajo se recomienda usar pautas de observación que permitan valorar el “proceso de aprendizaje” desarrollado por los jóvenes.

Curriculum escolar

Se debe evitar al máximo posible la eliminación o cambio de los objetivos de aprendizaje, siendo relevante trabajar con los contenidos escolares que resulten factibles de comprender por cada alumno, de acuerdo al criterio de la profesora especialista, según la información diagnóstica y el criterio de la profesora del sector de aprendizaje, de acuerdo a la priorización de los aspectos claves de cada materia. Para ésto, resulta imprescindible el trabajo colaborativo entre ambos profesionales, ya que uno tiene dominio de la naturaleza del contenido a trabajar y el otro es aquel que mejor conoce las características de aprendizaje del alumno.

Las evaluaciones de los alumnos deben estar basadas en los criterios diseñados previamente para ese alumno y debe incorporar, a lo menos, dos momentos importantes: la valoración del proceso a partir de una pauta de observación que puede ser utilizada con un portafolio como medio de verificación y la evaluación de un producto final adecuada a las características y niveles de desempeño logrados por el alumno. Para efecto de los niveles de evaluación de los alumnos con diagnóstico de necesidades educativas transitorias o permanentes, éstos pueden compartir una misma evaluación con el resto del curso si se estima conveniente o se puede diseñar una forma alternativa de evaluación cuando las

adecuaciones curriculares hayan sido más significativas.

Para determinar la modalidad de evaluación más conveniente se debe tener claridad sobre las características del alumno, privilegiando aquellas habilidades que permitan al alumno mostrar con mayor comodidad los logros alcanzados. Para la evaluación, es preciso valorar los logros obtenidos por los alumnos y valorar los errores también como un insumo para identificar debilidades en la metodología y acciones realizadas en pos de la retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje y del proceso de toma de decisiones.

Se puede reaplicar un procedimiento de evaluación siempre y cuando haya existido un proceso de retroalimentación de por medio; de lo contrario, no resulta significativo, ya que el énfasis debe estar puesto en el aprendizaje y no en la calificación.

Las evaluaciones de cada sector de aprendizaje se deben realizar en el aula regular, no obstante el educador diferencial pueda realizar otras evaluaciones en el aula de recursos, cuando le parezca pertinente para evaluar el progreso de otras habilidades o complementar la información de que dispone.

Las modificaciones de las evaluaciones deben estar siempre basadas en el tipo de conocimiento propuesto y no en aspectos relacionados con el nivel de exigencia o la escala de evaluación, ya que estos elementos no apelan al aseguramiento de los aprendizajes y la toma de decisiones.

Gestión escolar

Los horarios de coordinación pedagógica entre el profesor especialista y el de educación regular, resultan imprescindibles para el correcto funcionamiento de los procesos de atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ésto, se debe hacer efectivas las orientaciones del Decreto 170, asignando las horas correspondientes a los profesores que las requieran. Este es un derecho de los alumnos del programa de integración que debe ser exigido desde las instituciones escolares.

El educador diferencial deber tener un horario asignado para la coordinación pedagógica y trabajos administrativos, debiendo ser éstos realizados fuera del horario de clases con un mínimo de 3 horas, tal como aparece en el Decreto 170 para los profesores de aula regular. Asimismo, el profesor o profesora que cumple la función de coordinadora de los programas de integración escolar en el establecimiento debiera contar con jornada completa, es decir 44 horas para el desarrollo de las actividades que la responsabilidad implica.

Se debe capacitar a los docentes de educación regular en temáticas como adecuación curricular y evaluación diferenciada, la cual puede ser realizada por el equipo de profesionales del programa de integración escolar o por un agente externo contratado por la dirección de educación municipal; para lo cual resulta conveniente incorporarlo al plan de inversión de cada programa.

Se debe generar alianzas con empresas que permitan que los jóvenes del programa de integración que egresan del establecimiento con un título técnico puedan insertarse al mundo laboral y desarrollarse en sus respectivas especialidades. Sin embargo, para este efecto, resulta necesario generar por parte de la unidad educativa informes de competencias que den cuenta del nivel de aprendizaje logrado por los alumnos en cada uno de los módulos.

En definitiva, se puede manifestar a manera de síntesis de este estudio, que si bien los programas de integración escolar han venido a enriquecer las prácticas educativas y se han convertido en una tremenda oportunidad para los jóvenes con necesidades educativas especiales, se debe cambiar el enfoque dado por la cobertura, promoción y permanencia del alumno integrado en el sistema escolar, por uno que enfatice en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, avanzando de esta manera hacia procesos de inclusión educativa.

REFERENCIAS

AHUMADA, P. (2005). *Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje*. México: Paidós.

BLANCO, R. (1999). *Hacia una Escuela para Todos y con Todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe N°48*. UNESCO/OREALC, pp. 55 -72.

BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (1998). *From Them to us*. Londres: Routledge.

BOSELLO, A. (1998). *Escuela y Valores. La educación moral*. Madrid: CCS.

DECRETO CON TOMA DE RAZÓN N° 0170. (2009). Santiago, Chile. Ministerio de Educación. [Http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf). (21 de Julio del 2012).

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. METAS EDUCATIVAS 2021: *La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*. Disponible el línea en <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm> (02 de Enero del 2012).

PARRILLA, L. (2002). Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327. España, pp. 11-29.

PEREZ JUSTE, R.; GARCIA LLAMAS, J.; MATINES MEDIANO, C. (1995). *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid: UNED

SÁNCHEZ, A. TORRES, J. (2002): *Educación Especial: Centros Educativos y Profesores ante la Diversidad*. Madrid: Pirámide