



**UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES**

**Escuela de Trabajo Social**

**Factores Psicosociales y Socio-ambientales que inciden en el proceso de integración escolar de los y las estudiantes del programa PIE del Establecimiento Luis Cruz Martínez de Quilicura, de los cursos de séptimo y octavo año básico**

**TESIS para optar al TITULO de Trabajador Social y GRADO de Licenciado en Trabajo Social**

**Profesor Guía: Andrés Osvaldo Llanos Díaz**

**Alumnas: Natalia De La Fuente Campos**

**Marcela De La Fuente Meyer**

**Paola González Riquelme**

**Santiago de Chile, Diciembre, de 2023**

## **Dedicatorias;**

Le agradezco a Dios, por acompañarme en estos cinco años de estudios, los cuales me permitieron crecer como persona y profesionalmente.

Le dedico el resultado de esta tesis a mi amada familia, principalmente a mis padres por su apoyo incondicional y el amor infinito de mi madre, a mi hija Vania C. De la Fuente por nunca soltar mi mano, mi hermano y sus consejos a mi pareja el cual ha sido fundamental en mis avances, gracias por estar siempre. A mis queridas compañeras de esta aventura llamada tesis Marcela y Paola y a mi perrito Cachin, por su alegría, bondad y compañía en esas largas tardes y madrugadas de estudio.

**Natalia De la Fuente Campos.**

A mis amados hijos Maximiliano e Isidora: Cada día que paso a su lado es un regalo que atesoro en mi corazón. La capacidad de amar ha sido la inspiración detrás de cada esfuerzo en mi vida. Esta tesis es un pequeño testimonio de todo lo que hago pensando en ustedes. Gracias por llenar mi mundo de amor y dulzura. Tampoco puedo dejar de mencionar el infinito colaboración, paciencia y comprensión de mi madre y esposo Genaro que sin ellos no podría haber terminado este sueño.

**Marcela Edith De la Fuente Meyer**

Para los hombres de mi vida, mis hijos Giovanni, Felipe y mi nieto que nació en medio de esta gran aventura universitaria. A mi amado padre, que nos dejó casi al concluir este camino académico; A las incondicionales mujeres de mi historia, madre, hermanas, tías, primas, sobrina, a Fernanda, y para mi familia toda.

Agradezco el apoyo, las ideas, por mantenerme cuerda y apoyarme en perseguir y cumplir mi sueño.

Y a mis queridísimas compañeras Natalia y Marcela, por su contención en los momentos difíciles, por el esfuerzo, el compromiso y la alegría. Son lo mejor.

**Paola González Riquelme.**

De manera especial, agradecemos a nuestro profesor guía, el señor Andrés Osvaldo Llanos Díaz, quien durante todo el año dos mil veintitrés nos acompañó.

Por su paciencia, aporte y mejora en el complejo y gratificante camino de esta investigación. Con su confianza, la paciencia y constante orientación en nuestra exploración, nos condujo al resultado tan esperado por nosotras. Gracias infinitas por su disposición a compartir generosamente su experiencia. Fue nuestro Quijote en este camino, a ratos pedregoso y a ratos llano.

Agradeceremos también, a la casa de estudios, nuestra querida universidad Miguel de Cervantes, la UMC, que durante estos años de formación nos acogió. Recordamos con cariño cada una de las aulas en las que participamos, como así también, en los tiempos de pandemia, nuestras cátedras a distancia. Agradecidas de ustedes queridos docentes, porque nos enseñaron “como pensar, no qué pensar” (anónimo)

## ÍNDICE

|                                                                       |           |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>                                             | <b>6</b>  |
| <b>CAPÍTULO I. ANTECEDENTES GENERALES.....</b>                        | <b>7</b>  |
| 1. JUSTIFICACIÓN.....                                                 | 7         |
| 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....                                   | 9         |
| 3. OBJETIVOS .....                                                    | 11        |
| 3.1 OBJETIVO GENERAL.....                                             | 11        |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....                                        | 11        |
| 4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....                                      | 11        |
| <b>CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA O MARCO DE REFERENCIA.....</b> | <b>13</b> |
| 1. ANTECEDENTES GENERALES .....                                       | 13        |
| 2. ESTADO DEL ARTE .....                                              | 27        |
| 3. CONCEPTUALIZACIONES .....                                          | 53        |
| 4. SUPUESTOS.....                                                     | 56        |
| <b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....</b>                                 | <b>57</b> |
| 1. FUENTES DE DATOS.....                                              | 57        |
| 2. UNIDADES DE ESTUDIO Y CONSIDERACIONES MUÉSTRALES .....             | 57        |
| 3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....                                     | 58        |
| 4. TÓPICOS A CONSIDERAR .....                                         | 59        |
| 5. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....                           | 60        |
| 6. PLAN DE ANÁLISIS .....                                             | 60        |
| <b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....</b>                                   | <b>61</b> |
| 1. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....                                       | 61        |
| SÍNTESIS DEL ANÁLISIS.....                                            | 78        |
| <b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y ALCANCES.....</b>         | <b>86</b> |
| 1. CONCLUSIONES GENERALES.....                                        | 86        |
| 2. PROPUESTAS .....                                                   | 89        |
| 3. PROYECCIONES DE INVESTIGACIÓN .....                                | 91        |
| 4. REFLEXIONES FINALES .....                                          | 92        |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>                                              | <b>95</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                    | <b>98</b> |

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace desde la inquietud por conocer cómo el sistema educativo municipal se encuentra vivenciando el tema de los Programas de Integración Escolar (PIE), como una de las modalidades educativas más utilizadas en nuestro país, para dar respuesta a la diversidad presente en el aula.

El tema de la implementación de los PIE, como alternativa modelo para brindar atención a la diversidad dentro de las escuelas regulares, resulta ser una forma de responder también, al principio de equidad e igualdad de oportunidades educativas planteadas legalmente en la Reforma Educacional de 1990. Además, la diversidad humana se ha hecho cada vez más evidente, como también, la brecha cultural entre los alumnos de diferentes niveles socioeconómicos.

Frente a la realidad actual de nuestra sociedad y de las crecientes Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes, se hace necesario eliminar los obstáculos que enfrentan muchos alumnos para participar del sistema educativo, sin ser excluidos por sus características individuales.

Como mencionamos anteriormente, el programa PIE pretende indagar de manera profunda y responsable, ya que responde a nuestro interés futuro.

Insertarnos en un contexto conceptual, y por supuesto, considerar criterios de calidad, como la credibilidad y la seguridad, también nos hace plantearnos el Programa en sí, porque nuestra investigación tiene que ver con los Factores psicosociales y socio-ambientales que inciden en el proceso de integración escolar de los y las estudiantes que se encuentran insertos en el programa.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, el objetivo general de esta investigación es analizar los factores psicosociales y socio-ambientales que inciden en el proceso de integración escolar de las y los estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE) del establecimiento Luis Cruz Martínez de la comuna de Quilicura, de los cursos de séptimo y octavo año básico. En este contexto, se analizará el desarrollo de los y las estudiantes, la convivencia escolar y relaciones interpersonales (con sus padres y madres).

Para lograr este objetivo se ejecutará trabajo en terreno, efectuando observaciones y entrevistas a los distintos agentes del proceso: integrantes del equipo PIE, docente, apoderados y algunos estudiantes.

## **CAPÍTULO I. ANTECEDENTES GENERALES**

### **1. Justificación**

La relevancia de esta investigación tiene el propósito de analizar los factores psicosociales y socio-ambientales que inciden en el proceso de integración escolar de los y las estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE) de los cursos de séptimo y octavo año básico.

La reforma educacional en marcha, implica una serie de cambios sistemáticos que han apuntado a construir un sistema educacional inclusivo, que efectivamente promueva una educación de calidad integral, donde la valoración de la diversidad, así como otros aspectos valóricos y de educación ciudadana vuelvan a construir ámbitos y temáticas fundamentales en la formación y en el aprendizaje de los estudiantes.

En esta misma línea, el respeto es la base fundamental para una convivencia sana y específica entre los miembros de una sociedad.

Para practicarlo es preciso tener una clara noción de los derechos fundamentales de cada persona, entre lo que se destaca en primer lugar, el derecho a la vida. Además de otros tan importantes como el derecho de disfrutar de su libertad, disponer de sus pertenencias o proteger su intimidad.

En el contexto de una educación que ha puesto en el centro la inclusión, el Programa de Integración Escolar (PIE) que se implementa en los establecimientos educacionales regulares, es una estrategia en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas, especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo en su proceso de desarrollo.

El Programa PIE, otorga seguridad y facilita oportunidad a los niños y niñas del programa, ya que se preocupa también de sus familias, promoviendo actividades con los padres. Es una transición a la vida adulta.

Estos programas nacen como una estrategia inclusiva del sistema escolar, cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su acceso, participación y progreso en los aprendizajes del currículo nacional (MINEDUC, 2013). Los PIE deben ser parte del Proyecto Educativo Institucional del Establecimiento (PEI) y estar articulados con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en el marco de la Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Según lo estipulado por el Ministerio de Educación, se consideran NEE a aquellas dificultades de aprendizaje que surgen de la interacción entre un trastorno o déficit que presenta el estudiante y las condiciones (barreras y otros) que le impone el contexto escolar, cuando no posee o no ha desarrollado las estrategias y capacidades suficientes, para responder a sus necesidades educativas y que pueda participar y progresar en el currículum (MINEDUC, 2013). En síntesis, el concepto incorpora tanto a estudiantes en situación de discapacidad como a los que presentan dificultades de aprendizaje.

En conformidad a lo señalado, la realización de este proyecto se focaliza en el establecimiento educacional Luis Cruz Martínez de la comuna de Quilicura, particularmente en los alumnos de séptimo y octavo año Básico que se dividen en dos cursos por nivel A y B.

Una de las prácticas que se requiere consolidar con más fuerza, es el trabajo colaborativo, debido a que la educación es tarea de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que implica la necesidad de que todos aporten desde su mirada, a construir un sistema inclusivo.

La Escuela Municipal Luis Cruz Martínez N°334 (ex. Escuela N°32), fue creada el 27 de septiembre de 1928, en terrenos cedidos por los dueños del Fundo El Carmen, con el nombre de Héroe de la Concepción Luis Cruz Martínez. En la actualidad está ubicado en Manuel Antonio Matta N°1250, Comuna de Quilicura.

La escuela Luis Cruz Martínez ha tenido importantes cambios estructurales después del terremoto de febrero del año 2010, naciendo un nuevo edificio, moderno, con grandes espacios, que permiten acoger a casi 1400 alumnos y alumnas, de pre-kínder a 4° medio,

de los cuales el 20% aproximadamente son de otras nacionalidades; predominando haitianos, venezolanos, colombianos y peruanos, fundamentalmente.

El año 2019 se ha licenciado a la primera generación de IV medios, marcando así un nuevo hito en la historia de la escuela.

Sus valores institucionales, tienen que ver con la Colaboración, la Solidaridad, la Autonomía y la Responsabilidad.

La Antorcha es el Instrumento de formación valórica para el aprendizaje, que se desprende de la insignia de la escuela, que, a lo largo de la historia de más de 90 años de vida, ha dado el valor y luminosidad al establecimiento.

## **2. Planteamiento del problema**

En el tema de la integración escolar, en esta investigación interesa esencialmente dar cuenta de los factores Psico-sociales que poseen los escolares y el entorno en que se desenvuelven. Por ello, para desarrollar el planteamiento del problema, nos enfocaremos en la siguiente pregunta, ¿Cuáles son los factores Psicosociales y socio-ambientales que inciden en el proceso de integración escolar de los y las estudiantes del programa PIE, del Establecimiento Luis Cruz Martínez de Quilicura, en los cursos de séptimo y octavo año básico?

Como ya lo hemos señalado, el programa PIE nace para dar respuestas concretas a las necesidades y requerimientos de los y las estudiantes. No obstante, hay que hacer mención y en este sentido, aclarar, que no todos los establecimientos cuentan con el Programa, aunque cualquier establecimiento de enseñanza puede tomar la decisión de implementarlo, pero no todos los establecimientos lo ofrecen, puesto que esta implementación es voluntaria.

La Superintendencia de Educación, en base a su rol fiscalizador y atribuciones, tiene la responsabilidad de asegurar el cumplimiento del derecho de los niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales: Y, por ende, recibir de parte del sistema educacional, los apoyos adecuados para su aprendizaje, como asimismo, asegurar que los establecimientos que implementan el Programa, cumplan con los requisitos para percibir los recursos

adicionales necesarios para la atención de los estudiantes (Decreto N° 83, de MINEDUC, 2015)

En el centro de la Reforma Educacional, se ha puesto la inclusión, y en ese sentido, el Programa se implementa en los establecimientos de educación regular como estrategia educativa, con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquéllos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes.

La educación no solo busca que los y las estudiantes adquieran el máximo en cuanto a los conocimientos, procedimientos y valores científicos, es también una prioridad educativa, formar personas que sepan convivir de manera pacífica, que sepan participar en la sociedad compleja que les va a tocar vivir, que sean capaces de organizar sus propias vidas desde sus propios criterios y valores de paz.

Una buena convivencia es, a la vez, un objetivo educativo a conseguir y una condición necesaria para que el aprendizaje sea posible solo con un buen clima de aula y de centro. Con buenas relaciones interpersonales, es posible mejorar el aprendizaje.

Los padres y madres pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo y consecución de estas prioridades y pueden contribuir a la importante tarea que supone la educación para la convivencia positiva y la paz.

El estudio está enfocado en el programa inclusivo Programa de Integración Escolar (PIE), siendo la inclusión y valoración de la diversidad que constituyen desafíos para la gestión institucional y pedagógica, para garantizar que todos los estudiantes, en su diversidad, enfrentados al aprendizaje, puedan acceder a una educación de calidad con oportunidades equivalentes de aprender y participar en las escuelas y liceos, considerando sus características individuales, culturales, económicas y/o sociales.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Analizar los factores psicosociales y socio-ambientales que inciden en el proceso de integración escolar de las y los estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE) del establecimiento Luis Cruz Martínez de la comuna de Quilicura de los cursos de séptimo y octavo año básico.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Determinar los factores psicosociales que inciden en el proceso de integración escolar de los y las estudiantes.
- Determinar los factores socio-ambientales que inciden en el proceso de integración escolar de los y las estudiantes.
- Describir desde la perspectiva de los sujetos de estudio las particularidades que asume la aplicación del Programa de Integración Escolar dentro del establecimiento.

### **4. Limitaciones del estudio**

Una de las principales limitaciones que se evidenciaron al momento de desarrollar esta investigación, es la débil y escasa bibliografía asociada al desarrollo de estrategias orientadas a la integración de niños y niñas con necesidades especiales en contextos educativos tradicionales, no obstante, y pese a la carencia de investigaciones científicas asociadas al problema y objetivos de investigación, se pudo establecer criterios de análisis fundados en antecedentes históricos, legales y estadísticos, los que sumados a distintos papers o artículos científicos, configuran el sustento teórico de la presente tesis de grado, y a partir de los cuales se desarrolló la vinculación entre la información recogida mediante las técnicas de investigación utilizadas y las experiencias previas desarrolladas en base a las conceptualizaciones más relevantes encontradas en la bibliografía asociada.

Junto con las limitaciones ya mencionadas, para el desarrollo de este trabajo nos encontramos también con que existe una limitada cantidad de estudiantes y familias que estuvieron disponibles para la realización del estudio, hecho que generó algunos

inconvenientes para entrevistar a determinados sujetos de estudio, o bien, para desarrollar un levantamiento de información que considerara la realización de grupos de discusión, donde todos los involucrados pudiesen participar en la discusión de los distintos temas que aborda este proyecto.

En el trabajo de campo, en varias oportunidades, las entrevistas concertadas, tanto con profesores como con profesionales del PIE, tuvieron que postergarse porque nuestros entrevistados tuvieron actividades emergentes que afrontar, lo que, en definitiva, incidió en una demora de un mes en el levantamiento de información, de acuerdo a lo planificado.

En el caso de los estudiantes se entrevistó a 10 de séptimo y 10 de octavo año básico, por lo cual se logró administrar la pauta de entrevistas a 20 niños(as).

Los apoderados fueron el estamento más difícil de acceder porque notamos escaso compromiso con lo que se les había solicitado. La idea era entrevistar a los estudiantes con sus respectivos apoderados, pero eso no fue posible. Es del caso considerar también que hubo pérdida muestral; en el caso de los apoderados, se tenía contemplado entrevistar a 20, pero cuando se llevaron a cabo las entrevistas, se logró entrevistar a 10 apoderados, en los cuales corresponden a la misma familia de los estudiantes seleccionados.

A los profesores jefes y a los profesionales del PIE se entrevistó a todos los casos estipulados.

La pérdida muestral observada en estudiantes y apoderados, sin embargo, no impidió levantar la información suficiente para cumplir con los objetivos de la investigación.

Por último, queremos señalar, que la situación descrita es común que ocurra en casi todas las investigaciones en ciencias sociales; siempre existen obstáculos (teóricos, metodológicos y/o prácticos) que emergen en el proceso investigativo, pero a pesar de ello, logramos levantar información relevante y suficiente para dar cuenta de la visión de los 4 estamentos involucrados en el desarrollo del Programa de Integración Escolar (PIE) del establecimiento Luis Cruz Martínez de la comuna de Quilicura,

## **CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA O MARCO DE REFERENCIA**

### **1. Antecedentes generales**

#### **1.2 Antecedentes históricos**

Las necesidades educativas especiales en Chile tienen su origen en los años 60, período en que se instaló un proceso de reforma educativa orientada a dar cobertura a toda la población en edad escolar. Esta iniciativa se produjo bajo el principio de normalización, es decir, que los niños con características especiales se integran a “escuelas normales”. Es en los años 70, se crea en Chile la modalidad de educación especial, espacio educativo paralelo al regular donde se da cabida a estudiantes con discapacidades, así como también a estudiantes de educación básica que no lograron los aprendizajes esperados en escuelas regulares (Unicef, 2001).

En la década del 90, se produjo un auge en los esfuerzos desde las políticas educativas para avanzar en la integración de niños y niñas con necesidades especiales a las escuelas regulares y trabajar con los desafíos que esto implica. En este período, la atención se centra en el diseño de políticas educativas y estrategias que promueven la generación de condiciones que faciliten la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular.

Así el Decreto de Educación N°490/90 de 1990, estableció las normas para implementar programas de integración escolar, posibilitando que los establecimientos educacionales percibieran una subvención especial por cada alumno integrado. Desde ese año se llevan a cabo programas de integración individual en escuelas, se publica material de apoyo y se promueve el perfeccionamiento docente.

En 1998, en tanto, surgen los Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99. A partir de estos lineamientos se instalan en el sistema educativo los Programas de Integración Escolar, definiéndose como una estrategia del sistema educacional mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE), ya sea por discapacidad o trastornos específicos del lenguaje en la educación regular. Desde el Decreto 291/99, se trabaja en las escuelas principalmente con la modalidad de Grupos Diferenciales,

trabajando con estudiantes integrados en escuelas regulares, pero de manera alternada entre aulas regulares y aulas de recursos, y en casos más complejos, estos estudiantes ingresaban a escuelas especiales regidas por otros decretos específicos vigentes desde 1990.

En el año 2003 se inicia un trabajo para repensar la Educación Especial en Chile, lo que dio origen en el año 2005 al documento sobre la Nueva Política Nacional de Educación Especial, que definió abordar las siguientes temáticas: ampliar el acceso a la educación regular de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), revisar aspectos curriculares, fortalecer la integración en las escuelas, aumentar el financiamiento y potenciar la participación de los actores escolares.

En este contexto, se dio origen a la Ley 20.201 del año 2007, la que pone controles financieros a los sostenedores, otorgando financiamientos diferenciados dependiendo si las Necesidades Educativas Especiales son transitorias (NEET) o permanentes (NEEP). Esta ley asociada a la subvención propone la elaboración de un Reglamento (DS N° 170/09) para la realización de la evaluación o diagnóstico de ingreso de NEET Y NEEP para identificar a los/as estudiantes beneficiarios de la subvención.

Así en el año 2009, se promulga el Decreto Supremo N° 170 (DS N° 170/09), el cual establece lineamientos relevantes respecto a procesos de evaluación diagnóstica y requerimientos para acceso a recursos; Además, plantea orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados. La idea de la política ha sido que los Programas de Integración Escolar (en adelante, PIE), sean un apoyo al mejoramiento de las escuelas en cuanto a aprendizajes de todos los y las estudiantes y al desarrollo institucional de la escuela.

En Chile, en la década de los 90, nace el Programa de Integración Escolar (PIE) como una estrategia del sistema educacional que busca mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos, favoreciendo la presencia y participación principalmente de los alumnos que presentan discapacidades, sean estas tanto de carácter transitorio como permanente, llamados estudiantes con NEE. Este programa, si bien tiene directa relación con la Ley 20.422 (Chile, 2010) que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y constituye el

marco jurídico más relevante para contribuir en la inclusión a nivel nacional, tiene carácter híbrido, pues convoca la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis Psico-médico (López et al., 2014).

Para la implementación de este programa, se ponen a disposición del establecimiento recursos humanos y materiales adicionales, recursos asociados a los estudiantes ingresados en el programa, para así otorgar apoyo y entregar más oportunidades de aprendizaje y participación a los alumnos (Marfán et al., 2013). Los estudiantes ingresados reciben un diagnóstico y un abordaje pedagógico individual con apoyo de un docente especialista. El establecimiento, con implementación del programa debe contar con profesores regulares, profesores de educación diferencial, profesionales asistentes de la educación y fonoaudiólogos que contribuyan al proceso de aprendizaje del niño (Chile, 2009).

Los niveles que atiende el programa de integración escolar se mantienen activos y vigentes en diferentes niveles de educación. Comienza en los primeros niveles como el pre kínder y el kínder, pasando seguidamente por la educación básica y media.

Como señala el Decreto 170/09, si el establecimiento educacional está con régimen de jornada completa, el curso debe tener al menos 10 horas cronológicas de profesionales de apoyo. De estas 10 horas cronológicas, durante 8 horas pedagógicas, el profesional especializado debe entregar los apoyos a los estudiantes en la sala de clases, realizando trabajos colaborativos con el profesor del aula.

Si el establecimiento no está en régimen de jornada completa, el curso debe tener al menos 7 horas cronológicas de profesionales de apoyo; De estas 7 horas cronológicas, durante 6 horas pedagógicas se deben entregar los apoyos a los estudiantes en la sala de clases realizando trabajo colaborativo con el profesor del aula.

El programa de inclusión escolar incorpora un máximo de 2 alumnos con necesidades especiales permanentes. Por otro lado, pueden incluir a 5 estudiantes con necesidades especiales transitorias. En caso de ser estudiantes con deficiencia auditiva podrían ser incluidos dos en cada sala de clases.

Las variaciones que puedan existir en el número de estudiantes incluidos en el programa de inclusión deben ser autorizadas por una autoridad competente. Los fonoaudiólogos

ofrecen diagnóstico y evaluación de cualquier deficiencia del lenguaje existente en el proceso educativo.

Además, cabe resaltar la presencia de terapeutas que motivan la participación de los niños en las actividades, como también la de coordinadores que propician todas las actividades en orden y en regla.

Es del caso considerar que se excepciona las escuelas rurales, que pueden ingresar más de dos estudiantes que presenten NEE permanente por curso, considerando que en ese contexto geográfico pudieran no existir otras escuelas, a las que puedan asistir los niños y niñas que presentan dicha discapacidad.

### **1.3 Antecedentes legales**

El Programa PIE se sustenta en las Leyes chilenas que establecen disposiciones relacionadas con la Discapacidad y la Educación Especial en el sistema educativo.

La Ley 20.845, promulgada el 29 de mayo de 2015, publicada el 08 de junio de 2015. Es la Ley de inclusión escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

Ciertamente, el Marco de referencia de nuestro proyecto de tesis está basado en esta Ley, la cual propone una multiplicidad sistemática de cambios, en función a promover una educación de calidad, pero por, sobre todo, una mejora a las relaciones interpersonales y buena convivencia.

El principio de La Ley de inclusión 20.845, es la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales, consistente en la dignidad del ser humano y su educación integral. Considerando la gratuidad progresiva en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado. Se tiene también presente la diversidad, flexibilidad, responsabilidad de estudiantes, padres y apoderados y la sustentabilidad. El sostenedor tiene plena libertad para determinar su proyecto educativo, y el Estado debe respetar la diversidad de procesos y proyectos, así

como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado.

La Ley de inclusión entrega mayores recursos para fortalecer la educación: Adicionalmente, la Ley 20.845, permite el arrendamiento del inmueble donde funciona el establecimiento educacional, así como la compraventa, el uso en comodato y contrato de uso de infraestructura. Tanto en el caso del arrendamiento como la compraventa y el contrato de uso de infraestructura, se podrá pagar con los recursos públicos entregados por concepto de subvención.

También establece medidas contra discriminaciones arbitrarias y procedimiento judicial, para restablecer el derecho, cuando carece de motivos, apenas se comete un acto de ese tipo. Se dispone que es discriminación arbitraria, por motivos como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, y la enfermedad o discapacidad.

El Programa de Integración Escolar PIE, nace con la Ley de Inclusión Escolar 20.845, y el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile pone a disposición de los colegios, docentes y apoderados el Manual de Apoyo a la Inclusión Escolar en el Marco de la Reforma Educacional en diciembre 2016, manual que fácilmente se puede obtener desde la página web del citado Ministerio.

Esta Ley de Inclusión Escolar, se aplica en los siguientes términos, poniendo fin a la selección de estudiantes por rendimiento académico, condición económica, religión y otros motivos. Por esto, en los procesos de admisión no se pueden realizar pruebas de rendimiento ni solicitar antecedentes económicos o sociales al estudiante o su familia.

En cuanto a los aspectos generales que comprende la Ley de Inclusión Escolar, tenemos que resaltar que cuenta con una serie de aspectos beneficiosos para los estudiantes. En sus primeros artículos, se menciona que el Estado ofrecerá los estudios gratuitos a la nación progresivamente y que dentro de los establecimientos educativos se promoverá la formación laica, siempre respetando las creencias religiosas de cada individuo, ya que la

finalidad es que participen y aporten a la sociedad. En cuanto a la flexibilidad aquí no es menos importante, pues ayudará a que se acepten proyectos educativos de diversa índole, en el marco de la denominada libertad de enseñanza.

Asimismo, el Estado resalta su papel, puesto que, al informar todos los aspectos importantes de esta Ley, el Estado deja en claro la responsabilidad que tiene de asegurar una educación inclusiva de calidad y garantizar la permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales, a través de la creación de las condiciones necesarias para que tengan lo que necesiten.

La ley de inclusión mencionada se articula con la ley 20.422, promulgada en el año 2010 y que en su artículo 1 indica que:

*“El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”.*

Es por ello, que Chile firma, el 30 de marzo de 2007, la Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad y luego, la ratifica el 29 de julio de 2008, con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, comprometiéndose el Estado en adaptar y modificar su propio ordenamiento legal para garantizar que se cumpla la Convención, adoptando todas las medidas que permitan luchar contra los prejuicios, sensibilizando la opinión pública, siendo su objetivo, permitir a las personas con discapacidad vivir de forma independiente y participar en la sociedad.

En este marco regulatorio, se debe considerar también la Ley 20.903, referida al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que busca potenciar, orientar y evaluar el aprendizaje de docentes y educadores.

El sistema de desarrollo docente es una política integral que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el mejoramiento del desempeño entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros;

Esta Ley contiene tres aspectos, que presentan cambios para el desarrollo profesional de los profesores. Primeramente, habla de los estándares de desempeño profesional, que busca reconocer la expertiz que cada docente posee en torno a los conocimientos disciplinarios y pedagógicos y estos estándares de desempeño docente, son elaborados por el Ministerio de Educación, y aprobados por el Consejo Nacional de Educación, siendo medidos por los organismos encargados de ello, (Cpeip y la Agencia de Calidad), efectuados mediante dos mecanismos: un instrumento de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos y un portafolio profesional de competencias docentes.

Luego, la ley hace referencia a la formación local para el desarrollo profesional, a fin de estimular el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, para realizar la preparación del trabajo en aula, además de reflexionar, evaluar y retroalimentar sus propias prácticas. Dicho plan puede considerar: la evaluación y retroalimentación para la mejora continua de la acción docente en el aula; la puesta en común y en equipo de buenas prácticas de enseñanza, asimismo, el análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr la mejora de esos resultados.

Finalmente, la reducción en la estructura de la remuneración docente, que antes de la promulgación de esta ley, consistía en 22 asignaciones (artículo 47), reduciendo el actual cuerpo legal a seis el número de estas asignaciones: experiencia, tramo de desarrollo profesional, reconocimiento por docencia en establecimientos de alta concentración de alumnos prioritarios, responsabilidad directiva y técnico-pedagógica, bonificación de reconocimiento profesional y bonificación de excelencia académica, destacando el desempeño.

Estas leyes adquieren plena significación en el contexto de la Ley General de Educación (Ley N°20.370 o LGE) es la ley chilena que establece el marco normativo en materia de educación. Su campo de acción recae principalmente en la educación general básica y media, manteniendo en líneas generales la normativa respecto a la educación superior. Establece principios y obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los niños del país deben ser educados. La LGE se gestó, discutió y promulgó, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006 a 2010).

Esta norma legal derogó, es decir, reemplazó a la Ley N° 18.962, o Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, excepto en su Título III (manteniendo el párrafo 2º), y su Título IV; referidos básicamente a la educación superior. El texto de la LGE se encuentra refundido, coordinado y sistematizado, con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 2005 (que fijaba el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza), en el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de 2010.

La LGE nació como una respuesta a las masivas protestas escolares, denominadas la Revolución Pingüina, ocurridas a lo largo de todo el país durante abril de 2006; las que llamaban a reformar la educación pública del país. Para esto, se formó un Consejo Asesor Presidencial de la Educación, el cual propuso (entre varias medidas) una Ley que reemplazaría a la LOCE. Luego de recoger la opinión de diversos actores relacionados al proceso educativo, el gobierno, junto a las dos grandes coaliciones representadas en el Congreso Nacional, la Alianza por Chile y la Concertación llega a un acuerdo en la materia y envía al parlamento el proyecto en abril de 2007 para su discusión. Dos años más tarde, es aprobada por ambas cámaras del Congreso Nacional. Esta ley fue promulgada el 17 de agosto de 2009 y publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009.

En los años posteriores, se han ido incorporado algunas modificaciones menores que no alteran la reforma al sistema educativo y que están referidas a las distintas materias y niveles educativos; en consonancia con la reforma al Sistema educacional de Chile.

#### **1.4 Antecedentes estadísticos**

La Reforma Educacional en Chile, centra su estudio en describir la instalación de la política del Programa PIE y la situación actual en las escuelas que participan en este. El análisis de la implementación del Programa PIE en Establecimientos indica que ha aumentado la incorporación de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET).

A modo informativo, se hace presente que, según los datos obtenidos del Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, de octubre de 2013, se puede observar que,

en esa fecha, Chile contaba con 2.027 escuelas especiales, 5.662 establecimientos escolares con integración (PIE) y 46 escuelas y aulas hospitalarias. Las escuelas especiales, en su gran mayoría son para la enseñanza de estudiantes con trastornos del lenguaje.

A partir de los datos de matrícula reportados por la Coordinación Nacional SEP-PIE del MINEDUC, es posible señalar que el número de escuelas subvencionadas y estudiantes que participan de los Programas de Integración Escolar ha aumentado en forma considerable desde la entrada en vigencia y la aplicación del DS N°170/093, promulgado con fecha 14 de mayo de 2009 y publicado con fecha 21 de abril de 2010.

De acuerdo con lo señalado precedentemente, hay que señalar que mientras en el año 2009 el número total de estudiantes integrados en escuelas subvencionadas era de 68.117, en el año 2012 esa cifra alcanzó los 171.864 alumnos; Y en 2013 la cifra preliminar de estudiantes integrados es de 210.332.

De la misma forma, el número total de escuelas participantes también ha experimentado un importante crecimiento. Mientras en el año 2009 las escuelas subvencionadas con alumnos integrados eran 3840, ésta alcanzó su peak de 5.574 en el año 2010. En el año 2012 llegó a 4506 y en 2013 la cifra preliminar de escuelas participantes era de 4.626.

En Chile y el mundo se han desarrollado diversos estudios para conocer los aspectos claves de la inclusión educativa, algunos de ellos indagando sobre la visión que tienen profesionales y alumnos en relación con la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Entre sus resultados, se señala que algunos de los factores que inciden en que no se dé una completa atención son: motivación de los docentes, exigencias del colegio y de los padres, falta de evaluación por parte de la institución al proyecto (Arias et al., 2005: 51).

Existen diferentes miradas sobre sus resultados, por una parte, algunos autores defienden sus efectos positivos (Thomas, 1997; De Schauwer et al., 2009), otros enfatizan en las múltiples complejidades en su implementación (Clark et al., 1999; Norwich y Kelly, 2004) o la falta de evidencia sobre esta (Lindsay, 2007; Kelly et al., 2014).

Tanto las barreras como facilitadores de la inclusión se pueden encontrar en los elementos y estructuras como principales hallazgos en las dimensiones de implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) en Chile, encontramos mayores niveles de implementación de áreas de trabajo interdisciplinar y formación integral. Cerca del 90% de coordinadores del PIE señalan que las actividades se realizan de manera interdisciplinaria, mientras que, desde los aspectos curriculares del PIE, más del 70% declara contar con adaptaciones y apoyos adicionales en los aspectos de evaluación y enseñanza aprendizaje para los estudiantes en situación de discapacidad (Decreto Supremo 83/2015; Chile, 2015).

La incorporación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) según lo estipula el Decreto Supremo 83/2015 (Chile, 2015), podría favorecer el trabajo interdisciplinar y las adaptaciones pedagógicas en las aulas de clase, esfuerzo concordante con lo señalado por Dalton et al (2012) en el contexto de la implementación del DUA en Sudáfrica.

Por otro lado, la implementación de accesibilidad y desarrollo de ajustes razonables es una de las áreas más débiles. Por ejemplo, la implementación de apoyos y asistencia para los niños con discapacidad de origen sensorial está por debajo del 20%, especialmente herramientas como el sistema de lectura braille, audio libros o personal capacitado en lengua de señas (8%) (SENADIS, 2015). Esto implica que las escuelas en el periodo promedio de ocho años de implementación del PIE no han contado con recursos mínimos para el acceso inclusivo a libros o material de estudio. Esta situación puede ser atribuida a que el PIE incorpora mayoritariamente a estudiantes con dificultades de aprendizaje pues, según la normativa vigente (Chile, 2015), el personal predominante del PIE son psicólogos, quienes deben realizar la evaluación e identificación de las necesidades educativas especiales.

Estas características del personal participante y los ajustes razonables presentes o, en su defecto, ausentes, dan cuenta de la escasa preparación de las escuelas para el ingreso de estudiantes con discapacidad de origen sensorial o físico. Por lo anterior, es necesario identificar los diversos componentes necesarios para enfrentar los desafíos relativos a la inclusión escolar por medio de la evaluación de áreas concretas (Guerra et al., 2006;

Marfán et al., 2013), con tal de asegurar la efectividad de las estrategias de inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad.

Además del respeto a la diversidad y la participación de toda la comunidad escolar, un elemento material concreto para lograr la educación inclusiva es la accesibilidad, que debe incluir los edificios, la comunicación e información, currículo, materiales educativos, métodos de enseñanza, evaluación y servicios de apoyo y lenguaje. El entorno de los estudiantes con discapacidad debe ser diseñado para mejorar la inclusión y garantizar su igualdad en toda su educación (Naciones Unidas, 2016: 7).

La accesibilidad universal constituye un compromiso ético con las personas, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad pluralista en la que se producen demandas de justicia para atender a la diferencia. En tal contexto, es necesario contar con profesionales que desarrollen un ethos que favorezca un servicio profesional auténticamente universal, atento a la diversidad humana y que ofrezca diseños versátiles y ampliamente empoderantes, con el fin de atender al amplio espectro de necesidades humanas existentes (Aparicio y Martínez, 2017: 39).

El trabajo coordinado entre docentes es también un elemento clave que asegura la adaptabilidad, el CRPD alienta a los Estados Partes para que apliquen el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permitiría el trabajo en entornos de aprendizaje adaptables para cubrir las necesidades diversas de todos los estudiantes (Naciones Unidas, 2016). Sin embargo, en las experiencias estudiadas por López et al (2014), los estudiantes del PIE se entienden como responsabilidad exclusiva del profesor diferencial, y desde la perspectiva de los profesores las posibilidades de aprendizaje dependen de la discapacidad del estudiante y su apoyo familiar, restando importancia a la función pedagógica.

Debido a que desde el año 2018, la solicitud de ingreso excepcional se efectúa por medio de la plataforma a PIE, no será necesario enviar a Secretaría Ministerial de Educación la documentación del estudiante, sino cargar en plataforma aquella que se solicite. Sin perjuicio de ello, en el establecimiento educacional, en el expediente del estudiante, debe estar disponible toda la documentación que acredite la evaluación diagnóstica y de

apoyos que corresponda, para los organismos de control y asesoría respectivos que la soliciten, de acuerdo con los procesos descritos en las Orientaciones Técnicas del MINEDUC.

Así las cosas, debemos tener presente que, como consecuencias de capacidades diferentes, los ciudadanos presentan un menor nivel educacional y de salud, menor participación económica y consecuentemente un nivel inferior de ocupación y tasa de pobreza más alta.

Estadísticamente, en Chile, el 60% de las personas con discapacidad no tiene empleo, estudian en promedio 8,6 años en comparación con 11,6 años del resto de la población. El 40% depende de un familiar para realizar actividades cotidianas; la mitad de los adultos con discapacidad pertenece a los 2 quintiles más pobres y/o vulnerables de la población. Tenemos una ley de inclusión laboral, Ley 21.015, que permite una cuota de inclusión laboral eficaz, tanto a nivel privado como público.

De esta forma, se puede colegir que la distribución de escuelas incorporadas a PIE no es homogénea a lo largo del país ni según los tipos de escuelas. Los resultados muestran que, dependiendo de las características de las escuelas en función de su región de pertenencia, zona geográfica, dependencia administrativa y nivel socioeconómico, la incorporación a PIE es sumamente dispar. Así, se sugiere que se trata de características que moldean los incentivos y facilidades que tienen las escuelas para formar parte de la política PIE.

De acuerdo a datos del MINEDUC, en 2012 un 72,1% de las escuelas a nivel nacional que ya han incorporado Programas de Integración Escolar son de dependencia municipal, lo que equivale a un total de 3.252 escuelas. Por su parte, un 27,9% son escuelas de dependencia particular subvencionada, correspondiente a 1.254 establecimientos escolares.

El panorama a nivel regional se observa bastante diverso. Existen regiones en donde la mayor parte de las escuelas existentes poseen PIE, siendo mayoritariamente las municipales las que han incorporado esta política, mientras que otras regiones poseen bastante pocas escuelas con PIE.

La región de Antofagasta se caracteriza por tener un porcentaje considerablemente más alto de escuelas municipales que particulares subvencionados con PIE, comparados con el total de escuelas en la región para cada dependencia administrativa. En términos más concretos, mientras un 84,3% del total de escuelas municipales de la región poseen Programas de Integración Escolar, solo un 20% de las escuelas particulares subvencionadas se han incorporado al PIE en la región. Algo parecido sucede con las regiones de Valparaíso, Metropolitana y O'Higgins.

Existen otras regiones en donde la mayoría de las escuelas particulares subvencionadas se han incorporado a los Programas de Integración Escolar, entre estas regiones se encuentran Arica y Parinacota, Biobío y Aysén.

El DEM, de la comuna de Quilicura, ha delimitado para el periodo 2022-2024, que todos los establecimientos escolares de su administración logren y obtengan el mejor nivel de educación y equidad, a fin de que los estudiantes alcancen el aprendizaje necesario, para alcanzar el adecuado desarrollo, personalidad y carácter, de manera positiva inclusiva y constructiva.

El DEM, de la comuna de Quilicura pretende construir y sustentar su actuar en los derechos fundamentales (DD.FF.) consagrados en la Constitución, en los tratados internacionales ratificados por Chile, y, en especial, en el derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

A Julio 2019 el 15% de la matrícula municipal comunal son estudiantes del Programa de Integración Escolar (PIE), distribuido bajo la siguiente forma.

| <b>Establecimiento</b>      | <b>N° de estudiantes</b> | <b>Matrícula a julio 2019</b> | <b>% de estudiantes PIE por matrículas</b> |
|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------|
| Esc. Luis Cruz Martínez 334 | 225                      | 1377                          | 16%                                        |
| Esc. Estado de Michigan     | 126                      | 832                           | 15%                                        |
| Esc. El Mañío               | 71                       | 398                           | 18%                                        |
| Esc. Mercedes Fontecilla    | 133                      | 1036                          | 13%                                        |
| Esc. María Luisa Sepúlveda  | 117                      | 667                           | 18%                                        |
| Esc. Valle la Luna          | 60                       | 452                           | 13%                                        |
| Esc. Ana Frank              | 119                      | 794                           | 15%                                        |
| Esc. Pucará de Lasana       | 61                       | 294                           | 21%                                        |
| Liceo Alcalde Jorge Indo    | 49                       | 181                           | 27%                                        |

|                                               |             |             |            |
|-----------------------------------------------|-------------|-------------|------------|
| Liceo Técnico Profesional José Miguel Carrera | 119         | 750         | 16%        |
| Liceo Bicentenario Francisco Bilbao Barquín   | 0           | 491         | 0%         |
| Liceo de adultos Vicente Huidobro             | 22          | 488         | 5%         |
| <b>Total</b>                                  | <b>1102</b> | <b>7760</b> | <b>15%</b> |

Padem 2020, DEM Quilicura

En relación al 2019 el programa sufrió una baja en la matrícula 2020 alcanzando el 72% del total de cupos que tiene la comuna. Esto producto que no se pudieron realizar las evaluaciones correspondientes al año en curso, debido al confinamiento que ha implicado la pandemia. Lo anterior se ve reflejado en que a Julio 2020 el 12% de la matrícula municipal comunal son estudiantes dentro del Proyecto de Integración Escolar (PIE), 3 puntos porcentuales menos que el año pasado. La distribución es la siguiente:

Dentro de las Necesidades educativas especiales que acoge la comuna, podemos visualizar cómo se distribuyen por los establecimientos educacionales para este periodo 2020. De los cuales el 25% corresponde a estudiantes con necesidades educativas permanentes y el 75% a estudiantes con necesidades educativas transitorias, presentando diferencias respecto al 2019 en 2 puntos porcentuales.

Los datos al año 2020, son los siguientes:

| Establecimiento                               | N° de estudiantes | Matrícula a julio 2020 | % de estudiantes PIE por matrículas |
|-----------------------------------------------|-------------------|------------------------|-------------------------------------|
| Esc. Luis Cruz Martínez 334                   | 194               | 1325                   | 15%                                 |
| Esc. Estado de Michigan                       | 92                | 787                    | 12%                                 |
| Esc. El Mañío                                 | 57                | 387                    | 15%                                 |
| Esc. Mercedes Fontecilla                      | 98                | 930                    | 11%                                 |
| Esc. María Luisa Sepúlveda                    | 87                | 602                    | 14%                                 |
| Esc. Valle la Luna                            | 50                | 392                    | 13%                                 |
| Esc. Ana Frank                                | 95                | 780                    | 12%                                 |
| Esc. Pucará de Lasana                         | 48                | 288                    | 17%                                 |
| Liceo Alcalde Jorge Indo                      | 44                | 168                    | 26%                                 |
| Liceo Técnico Profesional José Miguel Carrera | 86                | 753                    | 11%                                 |
| Liceo Bicentenario Francisco Bilbao Barquín   | 0                 | 495                    | 0%                                  |
| Liceo de adultos Vicente Huidobro             | 19                | 534                    | 4%                                  |
| <b>Total</b>                                  | <b>870</b>        | <b>7441</b>            | <b>12%</b>                          |

Al comparar ambos años, se aprecia un aumento de los casos, como lo ilustra el siguiente cuadro:

|                        |     |     |
|------------------------|-----|-----|
| Est. Permanente 2019   | 23% | 25% |
| Est. Transitorios 2020 | 77% | 75% |

## 2. Estado del arte

Para configurar el estado del arte, seleccionamos 13 papers, que presentamos a continuación:

**Una mirada desde la inclusión al “Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas” (Núñez-Muñoz, C.G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., y Ascorra-Costa, P. Revista Colombiana de Educación, 2020).**

El análisis que aquí se presenta corresponde a resultados de una investigación en la que se reconocen prácticas inclusivas en educación rural, realizada entre los años 2016 y 2018 con 6 escuelas básicas rurales de Chile.

Esta indagación es la continuación de un proceso investigativo acerca de las escuelas rurales en Chile que busca reconocer el lugar y el aporte que cumplen en la educación nacional. Las escuelas rurales se caracterizan por ser espacios educacionales de amplio impacto en las comunidades donde se insertan, afectando no solo a quienes ocupan sus aulas sino también a las familias y habitantes del sector, debido a su importante rol en la cohesión de las comunidades rurales (Núñez, Peña, Cubillos y Sollozar, Revista Colombiana de Educación, 2016).

No obstante, su relevancia, de acuerdo con los datos del Ministerio de Educación, el año 2000 existían en Chile un total de 3807 escuelas rurales municipales, mientras que en 2018 el total es de 2744, situación que evidencia una clara tendencia a su disminución.

El documento señala que el sistema de financiamiento de las escuelas en Chile, vigente desde 1981, es a través de subvención a la demanda. Este sistema implica que las escuelas reciban fondos económicos a través del número de estudiantes que asisten a sus aulas. Esta lógica implica no sólo una perspectiva política y económica específica, donde la descentralización y la competencia toman un lugar preponderante, sino que también es una perspectiva que asume un entorno geográfico particular, que es el urbano de alta densidad donde habría muchos potenciales estudiantes y más escuelas para que los padres elijan. Las escuelas rurales, al estar en espacios geográficos más bien aislados

(bajo la suposición de que muchas de ellas se han vuelto peri-urbanas los últimos años con el crecimiento de las ciudades), son parte de espacios muy particulares donde la lógica de competencia tuvo aún menos éxito de lo que ha demostrado tener a nivel urbano (McEwan y Carnoy, 2000; McEwan, Urquiola, Vegas, Fernández y Gallego, Revista Colombiana de Educación, 2008).

En la investigación realizada se definió una muestra que intenta representar la diversidad de escuelas rurales, considerando además aspectos transversales, ya que muchas de ellas tienen altos índices de vulnerabilidad social, pero sólo un número reducido de estas están adscritas al PIE. También es posible observar que, incluso sin ser parte del programa, muchas escuelas a través de sus directivos y profesores tienen una posición sobre la inclusión en la escuela fuertemente relacionada con las definiciones y estrategias del PIE, ya que era común que los directivos y docentes hicieran referencia fundamental para hablar de educación inclusiva a las implicancias del trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizaje o con algún tipo de diagnóstico, especialmente de carácter "no permanente" como la ley indica.

Este artículo trata de una investigación cualitativa con base en los fundamentos y técnicas de la etnografía clásica y la cuasi etnografía (Silva y Burgos, 2011 - Iñiguez 2004). En ella se incorporaron, además, los supuestos de la investigación acción (Balcazar. 2003; Carr y Kemmis, 1988; Elliot (Revista Colombiana de Educación, 2005), esto con el objetivo de reconocer y potenciar prácticas, políticas y culturas inclusivas en seis escuelas rurales de Chile. Desde esta perspectiva, la comunidad educativa, principalmente sus docentes junto a una dupla de investigadores, quienes a su vez cumplieron un rol de par crítico, formaron parte de la producción de conocimiento situado que se constituyó como la base para el diseño e implementación de acciones conducentes a fortalecer las culturas inclusivas de las escuelas participantes.

Las escuelas participantes fueron escogidas a partir de 5 criterios preestablecidos y orientados a incorporar una mayor diversidad de escuelas, en consideración del modelo metodológico y de los alcances del estudio. No obstante, la participación de las escuelas se concretó mediante un diálogo para la generación de acuerdos y enunciación conjunta de los sentidos de participación.

A través de este trabajo de reconocimiento de las escuelas rurales en el país -desde la perspectiva de la inclusión- resulta interesante ver cómo el PIE es un programa que toma distintos colores y formas según la escuela. La inclusión se entiende como un proceso social donde lo colectivo tiene un rol importante y el diagnóstico ya no viene a cumplir un rol de gestión disciplinar del aula. Por otro lado, la práctica de articulación curricular y entre profesionales permite abordar el objetivo declarado por el programa respecto de favorecer el aprendizaje de todas y todos los estudiantes; esto coincide con otros estudios que muestran que es una práctica tradicionalmente escasa, pero que paulatinamente comienza a aumentar (Cornejo, 2017). Este trabajo coordinado sería el que se condice con el objetivo declarado por PIE en relación a favorecer la presencia de los estudiantes en la sala de clases (Mineduc, 2013).

**Otro artículo revisado se titula “Programas de integración escolar y su relevancia en el contexto actual” (Ramos, L, El Mostrador 2020).**

Aquí se señala que, como resultado de la pandemia, las comunidades escolares han constatado una multiplicación de necesidades educativas en sus estudiantes, producto de la falta de accesibilidad al proceso educativo, la profundización de la pobreza y la consecuente ausencia de contextos propicios para aprender. En este marco, el apoyo de profesionales de Programas de Integración Escolar (PIE) es de vital importancia, para aportar al diseño de respuestas educativas ajustadas a la diversidad de necesidades educativas que ya se están abordando y frente a las que será necesario responder de manera efectiva y contundente una vez que se regularice –sí es posible– la vuelta a clases en 2021.

Los equipos PIE, que incluyen a docentes diferenciales y asistentes de la educación, constituyen un apoyo no solo para quienes presentan un diagnóstico clínico, sino para todos los y las estudiantes del aula, brindando soporte en aspectos socioemocionales y pedagógicos, y colaborando con docentes regulares y equipos directivos para asegurar el derecho a la educación de todas y todos.

Frente a esta realidad, se señala que es de esperar que el Ministerio de Educación resuelva mantener y, de ser necesario, aumentar la dotación de profesionales de los PIE para el próximo año. Desde un enfoque inclusivo y de derechos, se menciona que sería

recomendable suspender el proceso de evaluación integral formal asociado a la subvención de los PIE en todos los establecimientos educativos del país, independientemente de la fase en que se encuentren las comunas. Esto, ya que no existen condiciones que aseguren su correcta implementación, tanto desde un punto de vista sanitario como por la situación inusual en que se encuentran las niñas, niños y adolescentes, sus familias y los mismos profesionales, lo que evidentemente puede afectar la experiencia evaluativa y sus resultados. Además, los equipos no deberían desatender la función de apoyo que hoy en día se encuentran realizando.

En la situación actual, lo más razonable es mantener el presupuesto asignado en 2020 a cada establecimiento y aumentarlo frente a solicitudes justificadas, no asociadas necesariamente a diagnósticos clínicos, ya que las necesidades educativas especiales pueden o no estar asociadas a ellos. De hecho, muchas necesidades educativas, presentes en las aulas chilenas, están vinculadas a condiciones de vulnerabilidad afectiva, social y económica o a las precarias situaciones de vida de niñas y niños migrantes, entre otras realidades.

**Un tercer artículo es “Programa PIE: ¿Cuáles son los desafíos para lograr la inclusión?” (Tapia, N.,Docente de Adipa,2022).**

Este documento postula que el sistema educativo ha tenido grandes progresos respecto a la integración de infantes con necesidades educativas especiales y el Programa Pie es un ejemplo de esto.

Uno de los principios de la sociedad es que todos somos únicos y diversos. Este es un aspecto relevante a tener en cuenta si queremos una buena convivencia. Todos somos iguales, pero con necesidades distintas y este es el desafío que se ha planteado el programa PIE.

La inclusión busca derribar barreras, que todos compartamos y participemos de los mismos ámbitos. Sin embargo, existen unos obstáculos relacionados a nuestras culturas sobre las personas con neuro-diversidad, ya que a ellos se les destinan espacios o actividades exclusivas.

La estrategia PIE como abordaje de la inclusión educativa, es planteado por Natalia Tapia profesora de Educación Diferencial y docente de Adipa, quién explicó con mayor detalle una importante diferencia.

Respecto de los obstáculos del Programa PIE, Tapia, -quien cuenta con un magíster en educación- plantea que los docentes aún no tienen las herramientas suficientes para trabajar con la diversidad de estudiantes y para apoyar esta tesis cita el estudio de Solange Tenorio (2005), quien llegó a las siguientes conclusiones:

- Existen claras diferencias en los docentes acerca de la integración escolar y su implementación. Es decir, que la integración no tiene una única comprensión entre profesores y su práctica no está del todo clara.
- La experiencia en la formulación, aprobación y evaluación del PIE, no ha sido del todo favorable. La diversidad no era considerada un valor agregado, a veces fue considerado un obstáculo para la educación.
- Profesores de la educación especial, eran formados en un enfoque médico o rehabilitador de la discapacidad. Por tanto, el trabajo se enfoca en el estudiante con necesidades especiales. Actualmente, muchos si tienen un enfoque inclusivo, lo que significa interpelar y modificar el contexto donde está ese estudiante.
- Los profesores de la escuela regular no han logrado un currículo común. Nuestro sistema educativo está orientado a un proceso homogeneizador, por lo que el docente quiere abrir el espacio para estos estudiantes con discapacidad.

Por lo tanto, la cultura no favorece el trabajo colaborativo ni la formación de equipo de trabajo. Ni entre los estudiantes, como tampoco entre profesores y el equipo de apoyo para personas con discapacidad.

**Un cuarto documento revisado es “Más de \$7 mil millones destinados a niños con problemas de aprendizaje están perdidos” (Jara, M., Ramírez, P., Centro de Investigación Periodística, 2014).**

Este artículo sostiene que los alumnos de colegios municipales que presentan discapacidad o dificultades de aprendizaje, están “perdidos”. Así se desprende de los

informes que hizo la Contraloría General de la República tras revisar las cuentas de 153 municipalidades. La entidad fiscalizadora detectó que, al 31 de diciembre pasado (año 2013), en las cuentas de diversas comunas faltaban fondos provenientes del Programa de Integración Escolar (PIE) que no fueron ejecutados en 2012 y 2013. Esto, según los informes de la misma Contraloría, “evidencia el uso de los recursos en fines distintos a los previstos en la normativa”.

Al respecto, CIPER revisó los 153 informes que han sido publicados por la Contraloría y que detallan los ingresos y gastos del PIE en igual número de municipios. Así, esta investigación periodística pudo determinar que los fondos perdidos suman \$ 7.283.919.737 y que son 49 las municipalidades que presentan saldos faltantes en sus cuentas, correspondientes a recursos recibidos, pero no ejecutados, en 2012 y 2013.

A la fecha (año 2023), esos recursos no han aparecido. Aunque muchos municipios respondieron a la Contraloría que ocuparon el dinero en el pago de bienes y servicios distintos a los establecidos en el Programa de Integración Escolar, el organismo continúa considerándolos como saldo faltante, porque no se usaron en los niños con problemas de aprendizaje como lo establece la normativa. De hecho, un dictamen de la misma entidad fiscalizadora determina que los recursos mal utilizados, provenientes de un convenio como el PIE, deben ser restituidos. Es altamente probable que la cifra de fondos «perdidos» o mal utilizados aumente, pues todavía quedan informes de municipios que la Contraloría no ha dado a conocer.

La ley establece que los fondos del PIE deben destinarse exclusivamente a la adquisición de materiales didácticos, al pago y capacitación de profesionales especializados y a la habilitación de aulas, a objeto de apoyar de manera directa la integración de niños con dificultades de aprendizaje permanentes o transitorias. Muchos de estos niños viven, además, en condiciones de vulnerabilidad social. Por eso, la subvención que se origina por el PIE es muy alta. El promedio es de \$170 mil mensuales por alumno con Jornada Escolar Completa. Y si el menor además cuenta con la subvención SEP (para estudiantes vulnerables), puede sumar más de \$200 mil mensuales.

Los niños vulnerables beneficiados por el Programa de Integración Escolar se han convertido en una veta dorada para los presupuestos municipales. Las estadísticas revisadas por CIPER, así como los testimonios de diversos especialistas, indican que se ha generado un “sobre-diagnóstico” de alumnos con necesidades educativas especiales con el único objeto de inscribirse en el PIE y, de esa forma, recaudar más fondos. Todo esto con el agravante de que una parte significativa de esos recursos se ha destinado a fines distintos a los señalados por la ley o sencillamente no hay rastros de ellos, tal como lo constataron los 153 informes finales de auditoría de la Contraloría (realizados después de considerar o desestimar las respuestas de los municipios).

Ahora, el organismo fiscalizador, junto con verificar saldos faltantes de recursos del Programa de Integración Escolar, detectó fallas graves en la administración y registro de esos fondos. Una de las irregularidades que más se repite en los informes de la Contraloría es que gran parte de los municipios fiscalizados no poseen una cuenta bancaria exclusiva para manejar los fondos del programa. Estas municipalidades acumulan el dinero de todas las subvenciones educacionales en un pozo único, lo que impide verificar si los fondos disponibles en la cuenta son o no del PIE.

Además, los fiscalizadores descubrieron falta de documentación en las carpetas de los alumnos, evaluaciones realizadas por personal no idóneo para determinar si el niño presenta un problema de aprendizaje, carencia de capacitación de los docentes que deben atender a estos menores e, incluso, la falta de salas acondicionadas para la integración en algunos establecimientos.

**El quinto artículo se refiere a “Programas de integración escolar: brechas que siguen dormidas”, y se refiere a una Columna de Opinión de Sofía Villavicencio, Directora ejecutiva de Fundación Luz Insular (20 octubre, 2021 Última actualización 19 octubre, 2021).**

Aquí se plantea que si hablamos de inclusión en el sistema educativo vemos como aún siguen existiendo grandes desigualdades y desafíos a lo largo de los años. El Programa de Integración Escolar (PIE), que tiene como objetivo contribuir a la inclusión en el sistema educacional mediante el aprendizaje de los alumnos que presentan Necesidades

Educativas Especiales (NEE), tiene una larga data en el país, pues fue creado en los años 90. Si bien uno creería que en tres décadas se ha avanzado gracias a este sistema, lamentablemente seguimos siendo testigos de las brechas que continúan estando presentes en la educación de niños con discapacidad.

Hoy en día es posible evidenciar que las principales falencias tienen relación con la falta de planificación y con la capacitación del entorno educacional del alumno. Si bien es cierto, el objetivo del Estado es ampliar la cobertura de los PIE y se valora que cada día más colegios tanto privados como públicos las están implementando, esto también debe ir acompañado de calidad y del cumplimiento de los estándares establecidos.

La autora plantea que la calidad de un PIE depende en gran parte de poder contar con un equipo multidisciplinario capaz de atender la diversidad de alumnos con discapacidad y para contar con estos especialistas es fundamental que la subvención aumente. Se observa una clara correlación: mientras la subvención para los PIE siga siendo insuficiente, la calidad de estos programas será deficiente. Con este panorama, el llamado es a que las escuelas especiales deban seguir existiendo, ya que cuentan con docentes y profesionales con experiencia en educación para estudiantes con NEE y la experticia en terapias para fomentar la autonomía y accesibilidad en niños en situación de discapacidad.

Sofía Villavicencio afirma que:

*“Quienes trabajamos con colegios especiales sabemos que es difícil seguir manteniendo un establecimiento de estas características, pues la subvención muchas veces no alcanza. y debemos salir a buscar recursos particulares. Ante esto, vemos nuevamente cómo el estado sigue descansando en la sociedad civil, porque a pesar de la implementación a nivel ministerial, debemos recurrir a donaciones particulares para entregar esta educación de calidad ya que los aportes no son suficientes”.*

Los colegios especiales son fundamentales y las familias así lo reconocen, pues el aprendizaje no solo gira en torno al infante, sino que también al núcleo familiar, porque los

ayuda a aceptar la discapacidad de sus hijos y a obtener mejores recursos extracurriculares para potenciar su desarrollo e inclusión. Por esto la importancia de que los colegios regulares cuenten con un equipo que pueda ayudar, capacitar y orientar a los profesores, ya sea a la hora de entregar los contenidos de una manera más accesible y adecuada, pero además que estos especialistas puedan permear al equipo directivo y administrativo, porque es fundamental que todo el colegio esté en sintonía con esta realidad.

**Un sexto texto se titula “Estudio sobre la articulación entre el Programa de Integración Escolar (PIE) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), desde la mirada de la inclusión escolar en contexto rural” (Cortez, M., Pontificia Universidad Católica de Chile Repositorio, 2017).**

El siguiente artículo busca describir y analizar una investigación que tuvo como objetivo comprender los discursos que manifiestan educadores y especialistas insertos en tres escuelas de Fundación del Magisterio de la Araucanía, respecto de la forma de articulación del Programa de Integración Escolar con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) desde la mirada de la inclusión escolar.

Este estudio es de tipo cualitativo, fundamentado desde el paradigma socio constructivista. De un total de veintidós participantes, se recogió información a través de cuestionarios de preguntas abiertas y entrevistas en profundidad, los cuales se analizaron por medio del programa Atlas. ti 6.2. Este análisis develó que, si bien existen discursos con intención de guiar la educación chilena hacia la realización de acciones inclusivas, prevalecen paradigmas tradicionalistas, donde se evidencia una confusión entre conceptos vinculados a inclusión, lo cual no tiene coherencia con lo que se realiza en las prácticas pedagógicas.

En cuanto al objetivo de investigación, se observó que hay una escasa articulación. Sin embargo, se estima que focalizar la mirada en la motivación e intereses de estudiantes y docentes, es primordial para permitir una conexión profunda entre el PIE y PEIB de modo de facilitar la inclusión escolar.

**El séptimo artículo revisado es “Evaluación de aprendizajes de alumnos con trastorno de déficit atencional con y sin hiperactividad y que asisten a colegios con proyectos de integración a partir de la opinión de docentes y coordinadoras del proyecto de integración” (Matus, M., Pontificia Católica de Chile Repositorio, 2015).**

Se enfatiza que no cabe duda que hoy en día, nos enfrentamos a una realidad escolar que debiese apuntar hacia una valoración de la diversidad, donde los alumnos que presentan Déficit Atencional están presentes tanto en establecimientos con y sin Proyectos de Integración Escolar (PIE).

Es en este contexto, donde los agentes educacionales deben abordar desde un enfoque integral los distintos ámbitos del que hacer educativo, donde no es el alumno quién debe adaptarse a su realidad escolar, sino que es el establecimiento y sus distintos componentes, tanto humanos como materiales, los que deben centrar sus esfuerzos para lograr la inclusión.

En este sentido, una de las áreas fundamentales en educación corresponde a la evaluación de aprendizajes, proceso crucial en el desarrollo escolar y personal de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan Déficit Atencional sin y con Hiperactividad (TDA y TDAH respectivamente). Las evaluaciones respecto del aprendizaje de los alumnos/as con TDA y TDAH, se realizan a partir de las entrevistas realizadas a Docentes y Coordinadoras que tienen relación con dicho proyecto. En este mismo orden de ideas, debemos hacer presente que las personas con TDAH, pueden tener problemas, ya sea en prestar atención y/o pueden ser demasiado activos, además de presentar conductas impulsivas, las que se pueden controlar eficazmente y algunos síntomas pueden mejorar a medida que el niño va creciendo. El profesional encargado debe estar siempre atento a estas conductas, para que las evaluaciones sean un fiel reflejo del aprendizaje arrojado.

**Un octavo paper se denomina “Significaciones de la experiencia escolar de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales: acceso y permanencia en la educación media municipal (2019)”.**

Se destaca que la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades constituyen un desafío importante para el sistema de educación chileno, enfatizando que sólo en los últimos seis años el número de matrículas de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en escuelas municipales y particulares subvencionadas se ha triplicado (Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), 2011; Fundación Chile, 2013; Agencia de la Calidad de la Educación, 2017).

Se menciona que existen investigaciones que se han enfocado en la identificación de barreras y obstaculizadores que presentan estudiantes con NEE dentro de las comunidades educativas en Chile, estas han relevado la perspectiva de docentes, directivos y coordinadores de programas de integración escolar (Universidad Metropolitana de la Educación Ministerio de Educación (UMCE-MINEDUC), 2008; Fundación Chile, 2013).

Dado que se considera que hasta ahora, la perspectiva de los estudiantes ha sido investigada de forma escasa, este estudio tuvo como objetivo conocer y describir cómo estudiantes de educación media que presentan NEE significan su experiencia escolar, en relación a su acceso y permanencia en liceos de una comuna de Santiago. Se indagó en la experiencia subjetiva de los estudiantes, determinando principales hitos e identificando facilitadores y obstaculizadores de su proceso escolar. Se utilizó una metodología cualitativa desde un enfoque biográfico, a través de entrevistas en profundidad. Se realizaron ocho entrevistas, utilizándose como herramientas complementarias el uso de fotografías en las entrevistas, el diario del investigador y las notas del transcriptor.

Para la realización del análisis, en primer lugar, se interpretaron las entrevistas bajo una lógica particular intracaso y luego se realizó un análisis delimitando categorías, las cuales fueron las unidades básicas de análisis a partir de lo cual se extrajeron resultados.

En términos generales, los principales resultados de esta investigación dan cuenta de que los estudiantes con NEE presentan un gran apoyo por parte del Programa de Integración Escolar (PIE), sin embargo, dan cuenta de una transición compleja a la enseñanza media, donde se aprecian dificultades en relación con los pares, relación ambivalente con los docentes, utilización de metodologías de enseñanza tradicionales y baja participación en

clases. Ciertamente, se considera que la identificación de las barreras y facilitadores podrían servir como estrategias de apoyo para que las comunidades educativas puedan avanzar en la generación de prácticas más inclusivas, disminuyendo los obstáculos que puedan limitar el acceso al aprendizaje y a la participación de estos jóvenes.

**Un noveno paper se denomina, “Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva” (Universidad de Chile, 2017-2018)**

Esta investigación pretende describir la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) en sus distintas dimensiones y zonas de Chile. En este documento se hace hincapié en la responsabilidad como ciudadanos de la obligación ética de construir sociedades inclusivas, que no dejen a nadie atrás e incluyan a todos sus miembros, ya que desarrollar programas de educación inclusiva permite asegurar igualdad de oportunidades en una de las etapas más críticas del crecimiento.

Se desarrolló un estudio descriptivo y transversal midiendo la percepción de los coordinadores del programa en escuelas municipales y subvencionadas del país a través de una encuesta vía web, con un muestreo aleatorio simple de escuelas, obteniendo la respuesta de 1742 establecimientos educacionales con PIE, identificando los mayores niveles de implementación del programa, en las áreas de trabajo interdisciplinar y formación integral. En la implementación de accesibilidad, desarrollo de ajustes razonables y participación de la comunidad educativa, distinguiendo deficiencias y diferencias entre las zonas de Chile, siendo la macro-zona Norte, la que presenta menor avance. Si bien hay resultados positivos en el equipo de trabajo y desarrollo institucional, el avance de condiciones objetivas y la participación, aún es una tarea pendiente en la implementación del PIE.

Se enfatiza que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental para todos los estudiantes y da origen a la realización de otros derechos. La educación abarca una transformación en la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos, sean estos formales o informales, para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada estudiante, junto con un compromiso para eliminar las barreras que limitan esa posibilidad. Además, insta a fortalecer la capacidad del sistema educativo a

que llegue a todos los estudiantes, especialmente de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o riesgo de marginalización. La inclusión engloba el acceso y el progreso en una educación tanto formal como informal de alta calidad, sin discriminación (Naciones Unidas, 2016). La educación inclusiva es considerada como la estrategia más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, guiada por la idea de que el sistema escolar debe adaptarse activamente a las condiciones individuales de aprendizaje de niños y niñas, para que logren desarrollar todo su potencial.

En Chile existen claras diferencias en el acceso a la educación de personas en situación de discapacidad, en comparación con el resto de la sociedad. Por ejemplo, un 7,4% de los adultos en situación de discapacidad no recibieron ningún tipo de educación formal, mientras que en el resto de la población este porcentaje se limita al 1,3%. Por otro lado, un 23,4% presenta educación básica incompleta frente a un 11,3% de las personas que no viven en situación de discapacidad (SENADIS, 2015).

Los distintos esfuerzos en el desarrollo de programas que apuntan a la inclusión educativa, buscan aumentar el impacto de políticas dirigidas a expandir las oportunidades de acceso y permanencia en la educación media y superior para los grupos más pobres, y enfrentar efectivamente la segmentación social de los contextos escolares y resultados de aprendizaje. Si bien, el análisis de la OCDE señala que los programas de apoyo específico para las escuelas, aunque son efectivos, no son suficientes para reducir las desigualdades cuya naturaleza es más estructural y demandan un nuevo enfoque sistémico (OCDE, 2004).

Este desafío es aún mayor en términos de discapacidad, pues solo un 9,1% de las personas en situación de discapacidad en Chile ha logrado la educación superior completa, frente a un 20% en el caso de personas sin discapacidad (Senadis, 2015). Estas diferencias siguen siendo injustas y evitables. Por tanto, aún se requiere revisar constantemente la implementación de las estrategias de inclusión social, estímulo para que en Chile, en la década de los 90, naciera el Programa de Integración Escolar (PIE) como una estrategia del sistema educacional que busca mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos, favoreciendo la presencia y participación principalmente de los alumnos que presentan discapacidades, sean estas tanto de carácter transitorio como permanente, llamados estudiantes con NEE.

Este programa, si bien tiene directa relación con la Ley 20.422 (Chile, 2010) que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, convoca la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico (López et al., 2014).

Para la implementación de este programa, se ponen a disposición del establecimiento recursos humanos y materiales adicionales. Los estudiantes ingresados reciben un diagnóstico y un abordaje pedagógico individual con apoyo de un docente especialista. El establecimiento con implementación del programa debe contar con profesores regulares, profesores de educación diferencial, profesionales asistentes de la educación y fonoaudiólogos que contribuyan al proceso de aprendizaje del niño (Chile, 2009).

En cuanto a los aspectos vinculados con la participación de la comunidad educativa en el marco del PIE, destaca la baja participación de estudiantes en sus espacios de toma de decisión como son los centros de estudiantes, y baja participación de la familia y comunidad extramural, lo que sería uno de los retos más importantes que deben afrontar los centros escolares, el relacionarse con las familias y con los diferentes miembros de la comunidad con la vista puesta en hacer de la escuela un proyecto compartido con mayores niveles de equidad (Simón et al., 2016). Esta condición es clave para la construcción de una sociedad de iguales que valore las diferencias.

Finalmente, respecto al nivel de inclusión en términos generales, este programa recibe una evaluación favorable en la mayoría de los casos. Sin embargo, aquellas preguntas que buscan conocer aspectos más específicos y objetivos del establecimiento en sí, como accesibilidad y contar con ajustes razonables, revela la necesidad de mejoras sustantivas más allá de la voluntad de ser un establecimiento inclusivo.

**Un décimo artículo revisado se denomina "El buen paciente: un análisis de la relación entre niños y niñas usuarios y profesionales del programa de integración escolar PIE" (Estudios Pedagógicos. vol.46 no.2 Valdivia 2020).**

Esta investigación se adentra en la relación entre los niños diagnosticados y los profesionales que los tratan dentro de una escuela, a partir del concepto de reconocimiento de Axel Honneth. A través de un trabajo cualitativo que incluyó

profesionales y niños usuarios, se concluyó que la relación se basa en un fuerte reconocimiento ideológico, donde el diagnóstico de los niños se transforma en principal referente; a la vez que los niños buscan ser buenos pacientes respondiendo lo que los profesionales requieren, en una relación fuertemente enmarcada por el modelo de financiamiento, Se destaca aquí el concepto de reconocimiento como una relación entre sujetos que fomenta formas de justicia social, insertándose dentro de aquellos análisis que tratan de comprender el tema de la inclusión en el campo de la justicia social y los derechos humanos.

La atención individual de niños y niñas por parte de profesionales especialistas, como psicólogos y psicopedagogos para comprender mejor la relación específica de una de las principales estrategias de trabajo de los llamados Proyectos de Integración Escolar (PIE), considera que las necesidades educativas especiales (NEE) son parte de modelos inclusivos que se centran en los individuos y que no tocan el problema de las barreras a la inclusión que las propias escuelas suelen presentar; son programas que no cambian las culturas ni las políticas institucionales que pueden reproducir las diferentes formas de exclusión. Es así como se hace necesario mirar lo que pasa con los niños y niñas usuarios de estos programas. Para hacer esto, se considera el concepto de “inclusión” no sólo como un concepto operativo de las escuelas, sino que se sitúa en un marco político más amplio, el de la justicia social y el dilema de redistribución-reconocimiento que se plantea (Fraser 2008).

En este artículo se considera que generar cambios en el paradigma de la diferencia como anormalidad a una diferencia como constitutiva de lo social ha sido una dificultad inherente de los modelos educacionales que conservan una mirada de normalización (Apablaza 2017. Matus, Rojas, Guerrero, Herraz, 2018), y funcionan desde una lógica de estandarización de resultados necesaria bajo la modalidad de educación de mercado donde la competencia ha tomado un lugar fundamental como regulador de la calidad de la educación.

Chile, es un país que financia su educación con un modelo de subvención a la demanda o *Boucher*; el modelo de inclusión que ha propuesto la política pública ha seguido esta lógica, consistiendo en un modelo de subvenciones a casos especiales de estudiantes que se han dividido en dos tipos: estudiantes vulnerables económicamente que no eran

incluidos en las escuelas tanto a nivel de acceso escolar, como a nivel de acceso en el aula. La otra subvención especial será para estudiantes con NEE a través de los mencionados PIE, desde el llamado Decreto 170.

Las necesidades educativas especiales de tipo transitorias, por su parte, son aquellas no permanentes que presentan los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente, y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículo por un determinado período de su escolarización. Se incluyen las siguientes condiciones: Trastornos específicos del aprendizaje, Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, Dificultades específicas de la lectura y escritura, Dificultad específica del aprendizaje de las matemáticas, Trastornos específicos del lenguaje (TEL), Trastorno déficit atencional con y sin hiperactividad (TDA) o Trastorno hiperactivo y Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

El año 2013, se publicó la hasta ahora única evaluación de PIE, que consignó al programa como exitoso en términos de implementación y participación por cantidad de escuelas, pero deficiente en su implementación dentro de las mismas, ya que no logra ser asociado a conceptos como el mejoramiento y la efectividad escolar (Marfán, Castillo, González & Ferreira, 2013)

En cuanto a la metodología, se realizan observaciones de campo sobre las relaciones que se producen entre niños y niñas usuarias del programa de integración escolar PIE y los equipos especializados enmarcados teóricamente en el diseño de la investigación y particularmente en el análisis de la información en la teoría de Honneth, como asimismo, en los estudios sociales de la infancia para el diseño de la recogida de datos, asumiendo, como dice (James y Prout, 1997), que los niños y niñas son sujetos sociales plenos y no simples sujetos en espera de ser adultos para ejercer sus roles sociales.

La sociedad chilena ha intentado movilizar sus cimientos culturales, a través de herramientas políticas ciudadanas como las grandes manifestaciones o las tomas de colegios hace más de 10 años, el Movimiento Pingüino (Aguilera 2014), con la finalidad de

encontrar nuevos espacios normativos donde se pueda coordinar las diversidades de manera diferente.

De hecho, mientras se redacta esta conclusión, nuestro país cae en la crisis institucional y política más importante de los últimos años. Sus causas y efectos serán materias de numerosos estudios que podrán tomar perspectiva de las implicancias, pero que desde ya se nos aparece como una enorme evidencia la fisura estructural de la instalación de un modelo económico neoliberal instalado en dictadura que ha pretendido dotar de su particular razón económica a cada uno de los aspectos de nuestra vida ciudadana. La vivencia del modelo como injusto, es una queja generalizada por lo que es tan necesario pensar las formas de inclusión en la escuela como justicia social.

**“Redes de colaboración entre equipos de integración escolar (pie) y docentes durante la pandemia COVID-19, año 2021” (Perspectivas educativas. vol.60 no.3 Valparaíso oct. 2021).**

Se considera que la inclusión es un elemento fundamental de la práctica escolar. Sin embargo, los efectos de la pandemia COVID-19 en docentes y directivos que implementan prácticas inclusivas, como los miembros del Programa de Integración Escolar (PIE) en Chile, no han sido sondeados en profundidad. Este estudio utilizó el Análisis de Redes Sociales (ARS) para examinar patrones de interacción colaborativa de profesionales de la educación en una escuela chilena y determinar los papeles de integrantes del PIE durante la pandemia. Los resultados muestran que los profesionales de la educación del PIE tienen un rol preponderante, aunque ambivalente, dentro de las redes. Si bien la pandemia no afectó su trabajo tradicional, sí resaltó sus papeles por sobre las jefaturas tradicionales, donde la inclusión es clave para contrarrestar la inequidad exacerbada por el contexto. Esta evidencia puede contribuir al desarrollo de prácticas colaborativas atingentes a desafíos educativos durante y posteriores a la emergencia sanitaria.

En Chile, diversos cambios normativos sobre la enseñanza y políticas públicas centradas en su mejora (Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2016), han permitido comprender el trabajo pedagógico asociado a la diversidad del estudiantado, la colaboración con otros profesionales y las necesidades de formación requeridas. El país se ha comprometido

progresivamente con la inclusión como un marco de referencia para la enseñanza en las escuelas (Ministerio de Educación, MINEDUC 2015), impulsando el trabajo conjunto entre docentes y profesionales de la educación de distintas especialidades.

La creación del Programa de Integración Escolar (PIE), tiene concepciones teóricas que han sido definidas desde la literatura, se puede encontrar una serie de enfoques que han construido diversos objetos de estudio en el marco de los PIE. Estos han aportado persistentemente en su relevancia como espacio de intercambios educativos, pero no se ha detenido en la colaboración que se produce entre profesionales del programa para con los miembros de las comunidades escolares en las que se desempeñan.

Por lo anterior, y considerando la relevancia del tema aquí planteado, se orienta a examinar las interacciones de prácticas colaborativas en los procesos de enseñanza y detectar el papel jugado por los actores del PIE, antes y durante la pandemia. Además, el PIE promueve el trabajo colaborativo entre equipos multidisciplinares de las escuelas, estableciendo equipos de aula compuestos por profesores, docentes de educación especial, fonoaudiólogos y psicólogos, para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Junto con ello, establece la co-enseñanza como modalidad de trabajo entre profesores (MINEDUC. 2009, 2015, 2017). Esto conlleva desafíos para la colaboración entre pares, perfilando el trabajo de docentes, profesionales de otras áreas, y las necesidades de formación que estas conllevan.

La investigación chilena sobre co-enseñanza, a diferencia de la internacional, es de reciente desarrollo y se centra en las experiencias conjuntas entre docentes de escuelas públicas y sus dificultades para implementar la política sobre colaboración entre profesionales en escuelas adscritas al PIE.

La metodología se enmarca en un estudio de caso exploratorio, por lo que cabe esperar, que, en una red poco distribuida, el PIE tenga un rol menor para la mejora educativa, ya que una alta centralización puede mermar la capacidad de una escuela para adaptarse a entornos cambiantes (Tschannen-Moran, 2009). Por el contrario, el PIE debería visualizarse por el papel de sus actores, como personas que son altamente recurridas y cumplen un papel central en la escuela, percibiendo resultados que muestran algunas diferencias en los patrones de colaboración entre docentes, directivos y miembros PIE

entre el año 2019 y el primer semestre del año 2020. Así, las interacciones aumentan ligeramente durante la pandemia.

A su vez, dentro del establecimiento existen diversas redes de colaboración, especialmente entre docentes, en las que los miembros del equipo del PIE actúan como puentes, destacando los “apoyo PIE”, aunque mayormente involucra a la coordinadora del programa, quién declara relacionarse mayoritariamente con otros miembros del establecimiento, si bien su total de interacciones es mínimo. Por otro lado, se observa que los docentes del programa PIE interactúan mayoritariamente con docentes externos al mismo y no entre ellos.

De los hallazgos sobre la educación inclusiva, en cuanto al rol que tiene un programa asociado a una política educativa particular, donde existe un potencial de mayor colaboración para la mejora escolar entre el PIE y el resto de la escuela en sí. En Chile, se suelen separar y considerar como ámbitos diferentes. De hecho, el trabajo colaborativo suele dificultar ante un problema de cohesión a nivel de la cultura y la organización escolar, consistente con la mencionada separación de ámbitos de competencia, en específico entre la educación regular y la educación especial (Rodríguez, 2014).

**“Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa, año 2020” (Revista Colombiana de Educación - Print versión ISSN 0120-3916 Rev. Colombiana de educación. No.78 Bogotá Jan. /Apr. 2020).**

En este documento, se enfatiza que, en las últimas décadas, los acuerdos entre países, así como las leyes y políticas internacionales, han promovido la educación inclusiva como respuesta a la diversidad de aprendizajes existentes en la escuela (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 1994; 2000). En efecto, en Chile, las políticas de educación inclusiva están comprometidas por diversos tratados internacionales a los que ha adherido el país, entre los que encontramos el Acuerdo de Salamanca, firmado en el Congreso Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Acceso y Calidad (Unesco, 1994), realizado en Salamanca, España.

En este artículo de investigación, se presenta la gestión del tiempo para el trabajo colaborativo como uno de los aspectos determinantes para el desarrollo de la labor

educativa inclusiva, por docentes de educación regular y de educación especial de establecimientos educacionales con Programa de Integración Escolar (PIE), utilizando un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso múltiple.

Participaron diez docentes de ambos sexos, seis de educación regular y cuatro de educación especial, de diferentes establecimientos educacionales. Como instrumento se utilizó una entrevista semiestructurada. Se realizó un análisis del contenido temático vertido en los discursos. Y una de las estrategias de afrontamiento sugeridas para el logro de la inclusión educativa de las NEE en establecimientos regulares de enseñanza es el trabajo colaborativo docente (TCD) entre docentes de educación común y docentes de educación especial y/o diferencial.

La co-enseñanza en equipo de aula como estrategia inclusiva de afrontamiento de las NEE en la escuela, es una parte fundamental del trabajo colaborativo (Gladstone-Brown, 2018), que debe desarrollar la dupla docente de enseñanza en el marco de la inclusión educativa de los escolares con NEE.

Durante una enseñanza, una ayuda se usa cuando el maestro tiene la responsabilidad principal de enseñar, mientras que el otro apoya a los estudiantes con su trabajo y supervisa comportamientos o corrige asignaciones. Además, el enfoque pedagógico alternativo también se dividió en dos enfoques: enseñanza complementaria y enseñanza alternativa. La enseñanza complementaria se utiliza cuando el docente regular trabaja con los estudiantes en sus niveles de grado esperados, mientras que el maestro especial trabaja con aquellos estudiantes que necesitan refuerzo o apoyo. La enseñanza alternativa, en cambio, se utiliza cuando los estudiantes reciben diferentes enfoques para aprender la misma información.

Se debe considerar la complejidad del modelo de co-enseñanza, para realizar un trabajo de calidad es necesario comunicarse y organizarse activa y efectivamente: En las aulas, una de las potencialidades que propicia la implementación de este modelo es el desarrollo de habilidades socio-comunicativas (Aravena, 2015).

Es por esto que en esta investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo gestionan los docentes de aula regular y de educación especial el *tiempo* destinado al trabajo

colaborativo para la inclusión de estudiantes con NEE, en establecimientos formales de enseñanza?

El objetivo del estudio fue conocer las características de la gestión del tiempo para el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes que atienden a estudiantes con NEE, desde la perspectiva de los profesores de educación regular y de educación especial de establecimientos formales de enseñanza que siguen el PIE, en la región del Biobío, Chile.

Como método se utilizó un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos múltiples, puesto que esta es una metodología muy útil para acercarse a la realidad del contexto en que se desarrollan los individuos y que permite aproximarse a la complejidad de sus percepciones y acciones (Stake, 2005). Así, se pretendió analizar las formas de percibir, experiencia, vivenciar y conceptualizar el TCD y los significados que los actores involucrados construyen en torno a este nuevo tipo de experiencia laboral.

La población a la que está dirigida la investigación, son los docentes de educación regular y diferencial de establecimientos municipales y particulares subvencionados que tienen PIE, vinculados a establecimientos y universidades de la provincia del Biobío en Chile.

En cuanto a los hallazgos, cabe señalar que los DER mencionan que existe una distribución desigual del tiempo en relación con los profesores de educación diferencial. Señalan que ellos tienen en general la disponibilidad establecida en el Decreto 170 de 2009 para el TCD, pero que sus colegas especialistas solo disponen de una hora, porque finalmente quien distribuye el tiempo es el equipo directivo que lo hace en función de lo que siente más cómodo y útil para el establecimiento.

Se concluye que el tiempo disponible para la gestión del trabajo colaborativo docente destinado a la inclusión de estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular con PIE en la provincia de Concepción, Región del Biobío, Chile, desde la perspectiva de los actores involucrados, es limitado y está mal distribuido.

Como síntesis, en general, y a modo de resumen descriptivo del Estado del Arte, hemos de señalar que dentro de los 13 papers presentados, la mayoría nos indican que los programas escolares de apoyo de la salud guiados a la población preadolescente surgen

de un modelo de necesidad y se han centrado en la protección de los niños y niñas en riesgo social.

Hoy en día, estos modelos educativos se han ido desarrollando de manera positiva, ya que pretenden promover las competencias y el desarrollo saludable, siendo los colegios un contexto idóneo para llevar a cabo programas de promoción de educación integral.

En esta revisión de los papers presentados podemos considerar que el programa PIE, es una protección al desarrollo positivo en el entorno escolar, observando, entre otros aspectos, el compromiso de los diversos involucrados en el programa como tal, ya sea de los docentes, encargados, padres y/o tutores y el alcance mismo de sus interventores.

Las características del programa y sus consecuencias positivas que se derivan de la participación en ellos a nivel nacional, promueven líneas de trabajo presentadas por el MINEDUC en beneficio de una población en formación educacional.

Un rasgo a destacar responde a resultados obtenidos con prácticas inclusivas en educación rural, realizadas entre los años 2016 y 2018, ya que las escuelas rurales se caracterizan por ser espacios educacionales que tienen un impacto en las comunidades donde se insertan, y que afecta no solo a quienes participan en sus aulas sino también a sus familias, a los habitantes del sector y su sistema de financiamiento, además de representar la diversidad de escuelas rurales, considerando aspectos transversales, ya que muchas de ellas tienen altos índices de vulnerabilidad social, pero sólo un número reducido de estas están adscritas al PIE.

Aspectos socioemocionales y pedagógicos, y colaborando con los docentes regulares y equipos directivos para asegurar el derecho a la educación de todas y todos. En las investigaciones efectuadas, los resultados apoyan la implementación de estos programas, así como también, las técnicas y la información obtenida, resultan eficaces para la implementación de este programa, ya que las actitudes de los estudiantes tienden a mejorar los grupos de recepción, volviéndose más positivos. Además, estos cambios se mantienen a lo largo del seguimiento. Sin embargo, la efectividad del programa puede ir perdiendo significación con el paso del tiempo, si la práctica de la articulación curricular de los profesionales encargados del programa, que tiene que favorecer el aprendizaje de

todas y todos los estudiantes, no coincide con los estudios que muestran que es una práctica tradicionalmente escasa. Este trabajo coordinado sería el que se condice con el objetivo declarado por el PIE en relación a favorecer la presencia de los estudiantes en la sala de clases (MINEDUC, 2013). El programa debe consolidar estos cambios.

En base a los planteamientos efectuados precedentemente, consideramos que los papers expuestos en esta etapa de la investigación, son tremendamente relevantes respecto del tema de la integración escolar y la relevancia que el tema ha alcanzado en la actualidad. Las comunidades escolares han constatado una multiplicación de necesidades educativas en sus estudiantes, producto de la falta de accesibilidad al proceso educativo, y profundizado por la pandemia.

Es así como se diseñaron e implementaron estudios con diversos tipos de metodologías, con medidas que combinaron la información directa e indirecta sobre los estudiantes con NNE. La información y experiencia sobre las ayudas técnicas, y el contacto directo con los(as) estudiantes con distintas necesidades, hacen que los(as) docentes y asistentes de la educación, sean reconocidos como un apoyo no solo para quienes presentan un diagnóstico clínico, sino para todos los y las estudiantes del aula, brindando soporte en

Los niños de establecimientos que cuentan con programa PIE muestran mayor sensibilidad, tolerancia y aceptación de las personas con discapacidad, y el análisis del mantenimiento temporal de estas mejoras, indican que las actividades como recordatorio, consolidan y mantienen el cambio obtenido.

Se constata que el sistema educativo ha tenido grandes progresos con la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales y el Programa PIE es un ejemplo de aquello, ya que inclusión pretende derribar barreras, que todos compartamos, aunque sin embargo, se debe reconocer la existencia de obstáculos relacionados con nuestra cultura sobre las personas con neuro-diversidad, ya que a ellos se les destinan espacios o actividades exclusivas, aunque este programa aspira a un cambio de actitudes hacia estudiantes con características especiales. y

En cuanto a los obstáculos del Programa PIE, se plantea que los docentes aún no tienen las herramientas suficientes para trabajar con la diversidad de estudiantes, lo que en

cierto modo ha sido sobrellevado con la experiencia e información sobre ayudas, con lo cual las técnicas guiadas han resultado efectivas al momento de evaluar los cambios logrados y su comportamiento en el tiempo.

En el análisis de las diversas investigaciones, no obstante, se ha podido avizorar que algunos establecimientos en general, han sido solamente instrumentos de transmisión reproductora de la educación, ya que se limita a reproducir lo que los estudiantes requerirían sin ampliar las posibilidades de elaborar un corpus propio de conocimientos y de buenas prácticas, surgido desde el aula, capaz de aprovechar los conocimientos que proceden desde las necesidades propias de cada establecimiento y anclado en un territorio específico.

Se aprecia también que la cultura no favorece el trabajo colaborativo, tampoco la formación de equipos de trabajo, esto se puede apreciar tanto a nivel de estudiantes, como entre profesores y equipos de apoyo para personas con discapacidad, ya que vemos claras diferencias entre docentes respecto de la integración escolar y su implementación, puesto que la integración no tiene una única comprensión entre profesores ni su práctica es concebida de la misma manera por todos.

Asimismo, la experiencia en la formulación, aprobación y evaluación del PIE, no ha sido uniforme, pues, en algunos casos, se ha notado que la diversidad no es considerada un valor agregado, e incluso a veces, ha sido vista como un obstáculo para la educación. Además, también se ha observado que los profesores de educación especial, requieren ser formados con mayor conocimiento vivencial de la diversidad, pues incluso se advierte que no ha habido del todo adaptabilidad al mundo del conflicto y la complejidad que significa ser parte del programa en sí.

Se evidencia, también, que las principales falencias tienen que ver con la falta de una mejor planificación y preparación del ambiente educacional del alumno. Sabemos que el objetivo del Estado es incrementar la cobertura de los PIE, y se aprecia que cada día más colegios, ya sea privados y públicos las están implementando, pero esto debe ir acompañado de la calidad y cumplimiento de los estándares establecidos, ya que se sigue constatando que las brechas siguen.

Claro está, que el aprendizaje no solo gira en torno a los estudiantes, sino que también al entorno familiar, ya que es la familia quien finalmente facilitará la aceptación de la discapacidad de sus hijos y así obtener mejores recursos para estimular tanto su desarrollo como la inclusión. Es por ello, que los colegios especiales son fundamentales y las familias así lo reconocen, de ahí la importancia de que los colegios regulares cuenten con un equipo de ayuda, que pueda capacitar y orientar a los profesores, la mirada debe ser desde la inclusión escolar en un contexto integrador.

Sabemos que hoy en día, la realidad escolar se debe dirigir a la valoración de la diversidad, y es en este sentido, que la educación debe responder a la evaluación de aprendizajes. El proceso de desarrollo escolar y personal de los estudiantes, no está aún plenamente dirigido a aquéllos que presentan condiciones como déficit atencional, hiperactividad, TEA, entre otros, lo que conlleva la presencia de inconvenientes en la sala de clases, ya sea en términos de prestar atención y/o que pueden ser demasiado activos, o presentar conductas impulsivas, las que se podrían controlar eficazmente e incluso algunos síntomas pueden mejorar a medida que el niño va creciendo, si hubiese la cantidad necesaria de especialistas encargados del programa, ya que el profesional debe estar siempre atento a estas conductas, para que las evaluaciones sean un fiel reflejo del aprendizaje arrojado.

Se ha hecho referencia de manera reiterada, a que existen investigaciones que se han enfocado en la identificación de barreras y obstaculizadores que presentan estudiantes con NEE dentro de las comunidades educativas en Chile, las cuales han relevado la perspectiva de docentes, directivos y coordinadores de programas de integración escolar, siendo recurrente la dificultad al acceso y permanencia en la educación media municipal, constatándose que siguen existiendo brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva.

Chile es una clara manifestación de las diferencias en el acceso a la educación de personas en situación de discapacidad, en comparación con el resto de la sociedad, así lo señalan las estadísticas y el esfuerzo en el desarrollo de programas que apuntan a la inclusión educativa, que buscan aumentar el impacto de políticas dirigidas a expandir las oportunidades de acceso y permanencia en la educación y enfrentar efectivamente la segmentación social de los contextos. Los análisis efectuados por los programas de

apoyo para las escuelas, no son suficientes para reducir las desigualdades cuya naturaleza es más estructural y demandan un nuevo enfoque sistémico.

En consecuencia, Chile, es un país que financia su educación con un modelo de subvención e inclusión, y las políticas públicas han seguido esta lógica, consistiendo en un modelo de subvenciones a casos especiales de estudiantes que se han dividido en dos tipos: estudiantes vulnerables económicamente que no eran incluidos en las escuelas tanto a nivel de acceso escolar, como a nivel de acceso en el aula. La otra subvención especial será para estudiantes con NEE a través de los mencionados PIE, desde el llamado Decreto 170, puesto que la creación del Programa de Integración Escolar (PIE), tiene concepciones teóricas que han sido definidas desde la literatura, y en él se pueden encontrar una serie de enfoques que han construido diversos objetos de estudio en el marco de los PIE. Estos han aportado persistentemente en su relevancia como espacio de intercambios educativos, aunque no se ha detenido en la colaboración que se produce entre profesionales del programa para con los miembros de las comunidades escolares en las que se desempeñan.

La investigación chilena sobre co-enseñanza, a diferencia de la internacional, es de reciente desarrollo y se centra en las experiencias conjuntas entre docentes de escuelas públicas y sus dificultades para implementar la política sobre colaboración entre profesionales en escuelas adscritas al PIE, siendo la gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa, la que se refleja en la co-enseñanza en equipo de aula como estrategia inclusiva de afrontamiento de las NEE en la escuela y en parte fundamental del trabajo colaborativo desarrollado por duplas docentes de enseñanza en el marco de la inclusión educativa de los escolares con NEE. Se considera, por tanto, la complejidad del modelo de co-enseñanza, para realizar un trabajo de calidad, teniendo presente la necesidad de comunicarse y organizarse activa y efectivamente, en las aulas, como una de las potencialidades que propicia la implementación de este modelo es el desarrollo de habilidades socio-comunicativas.

En cuanto a los aspectos financieros, la ley establece que los fondos del PIE deben destinarse exclusivamente a la adquisición de materiales didácticos, al pago y capacitación de profesionales especializados y a la habilitación de aulas, a objeto de apoyar de manera directa la integración de niños con dificultades de aprendizaje

permanentes o transitorias. Muchos de estos niños viven, además, en condiciones de vulnerabilidad social. Por eso, la subvención que se origina por el PIE es muy alta y la necesidad de mejorar la capacidad de los docentes, parece estar poniéndose en tela de juicio, ya que la capacidad de estos profesionales se debe depositar en el talento para evolucionar, para aprender y reinventar sus competencias.

Los establecimientos tienen que mejorar desde su organización, y los docentes deben emprender el cambio educativo, elaborar sus propias propuestas teóricas y prácticas, para hacer que la sociedad sienta que la educación de los estudiantes está en buenas manos. Para hacer esto posible, se necesita reactivar el impulso ético que debe regir la actividad del docente. Sin él, de poco servirán reglamentos, incentivos y/o sanciones.

### **3. Conceptualizaciones**

A continuación, se detalla cuáles son los tipos de trastornos y déficits que incorpora la noción de Necesidades Educativas Especiales según el Decreto N°170 del Ministerio de Educación del 2009.

Para verificar la existencia de algún déficit de aprendizaje, el estudiante debe ser evaluado a través de un diagnóstico individual por profesionales (profesores de Educación Diferencial, Psicopedagogos, Fonoaudiólogos o Psicólogos) debidamente inscritos en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial. Este diagnóstico tiene por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y salud del estudiante. En el ámbito educativo, la evaluación debe considerar los antecedentes entregados por los profesores y la familia del estudiante. En tal sentido, además del componente biomédico, también inciden los factores contextuales y escolares en la evaluación.

Shapiro y Weiland (2018), señalan que la composición de cada necesidad educativa varía sustantivamente dependiendo del momento en que se midan las dificultades de aprendizaje y de qué variables sean usadas para construir a este subgrupo. Por ende, hay mucha heterogeneidad en el tipo de dificultades de aprendizaje y la provisión de apoyo para esas necesidades.

Las NEE no están siempre relacionadas con una dificultad de aprendizaje, también pueden presentarse porque el alumno capta y aprende demasiado rápido, por lo que necesita estar avanzando y aprendiendo más cosas que los demás. En ambas situaciones, se deben realizar adaptaciones curriculares y buscar la metodología o estrategia de trabajo que mejor responda, para satisfacer estas necesidades educativas especiales.

Las necesidades educativas especiales, y/o dificultades específicas de aprendizaje, las altas capacidades intelectuales, la tardía incorporación al sistema educativo, condiciones personales o historia escolar específica, podrían considerarse como necesidades educativas especiales, ya que el NEE, requerirá por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de su necesidad (Gladstone-Brown, 2018). Cabe destacar, que el desafío que se ha planteado el Programa PIE, tiene que ver con el principio social, de que todos somos únicos y diversos, aspecto relevante a considerar, si queremos una buena convivencia. Todos somos iguales, pero con necesidades distintas.

Respecto de, las nociones de integración e inclusión podrían parecer sinónimos: lo real es que integración es una estrategia que permitiría la inclusión educativa, cuyo objetivo comprendería el generar un espacio donde todos los estudiantes puedan ser parte de una escuela regular. Además, el reconocer de forma inclusiva el PIE, nos permite plantear nuestro propio sistema de creencias, porque éstas pueden facilitar la inclusión. Lo fundamental, es saber qué significa diversidad para cada uno, cómo entendemos la inclusión y cuál es la valoración que hacemos.

A partir de lo señalado precedentemente, podemos comenzar a plantear qué podemos hacer para facilitar la inclusión y actuar, además de modificar tanto la creencia como el entorno. Un ejemplo es cuando un profesor considera que la diversidad entorpece la enseñanza en el aula. Si no modifica esta creencia, difícilmente podrá trabajar la integración (Aravena, 2015). Asimismo, cabe destacar que la implementación del Programa PIE y el rol de quienes trabajan en escuelas bajo esta perspectiva, entienden que la mayoría de los estudiantes, presentan necesidades educativas especiales, las cuales son aquellas que interfieren en el estudiante para su adecuada adaptación en

función de las actividades de la vida diaria y dentro del mismo contexto escolar. Estas pueden ser limitaciones cognitivas, de comunicación, sensoriales o motoras. Estas tienen un carácter dinámico, ya que aparecen entre las características propias del estudiante y lo que entrega el sistema o programa de estudio.

En el artículo de la Revista latinoamericana de educación *Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente* (Stake, 2005), podemos señalar, que, en el contexto educativo y la política educacional actual, se enfatiza el desarrollo de procesos educativos cada vez más inclusivos. Este escenario provoca a las comunidades educativas y, particularmente a sus docentes, a una realidad que tensiona y genera el interés y relevancia por conocer cuáles son los elementos que, -desde la voz de los docentes-, actúan como barreras y facilitadores para una educación inclusiva en escuelas chilenas que reciben subvención del Estado.

La educación en Chile no es ajena al desarrollo de procesos inclusivos, y la variabilidad de los contextos de demanda desafía a las escuelas a transformarse, progresivamente, en espacios que acojan la diversidad de características de los y las estudiantes y sus familias (Ramos, San Martín y Villalobos, 2017). Hoy, el conjunto de estudiantes comparte los mismos espacios y experiencias de aprendizaje y, en el marco de la equidad, se instala la idea de que todas las personas son diferentes, por lo que precisan de una respuesta educativa y social ajustada a sus necesidades que minimice la desigualdad (Hernández y Ainscow, 2018; Salas et al, 2017).

Ahora bien, el diseño de experiencias de aprendizaje debe considerar la diversidad y lo mismo, el trabajo de los profesionales del PIE, limitando este actuar a la determinación de adecuaciones curriculares, puesto que cada miembro cumple un rol fundamental.

Los procesos inclusivos requieren acompañamiento y materialización en el tiempo. En este sentido, participar en experiencias de formación relacionadas con aspectos inclusivos, es una puerta de entrada para movilizar la reflexión y, progresivamente, las decisiones y acciones. Debido a esto, es relevante considerar que, en las distintas realidades educativas, los cambios suponen procesos progresivos y lentos; en este caso,

la experiencia de formación es una oportunidad de reflexión que puede movilizar el tránsito hacia una comprensión y acción cada vez más cercana a la educación inclusiva, pero, sin lugar a dudas, la sola participación no basta para transformar nuestros sistemas y comunidades educativas. Se debe insistir en la importancia de mirar los propios contextos, considerando tanto las barreras como los facilitadores al momento de describir la realidad educativa, incorporando la voz del estudiantado y sus familias.

#### **4. Supuestos**

Entre los supuestos que sustentan la investigación se encuentra que el Programa PIE es una iniciativa que busca la equidad de la educación y constituye una estrategia inclusiva del sistema educacional, que pretende lograr el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, y en concordancia a ello, surge el enfoque de Derecho. Se puede considerar también que la inclusión educativa trae consigo diversos beneficios para las escuelas, los compañeros, las familias y los estudiantes. Socialmente, animaría la relación entre todos los niños y jóvenes, propiciando una experiencia enriquecedora que incentivaría las relaciones interpersonales.

Por esto, resulta importante educar en base a valores para lograr una mentalidad inclusiva en los niños, ya que esta enseñanza entregada tanto en la escuela como en la familia, conlleva a formar niños y jóvenes empáticos, solidarios y respetuosos de las diferencias individuales.

Algunos factores que impedirían el logro mencionado es la excesiva competitividad en el aula, un currículo demasiado rígido o un tipo de organización de la clase y de las actividades donde no se estarían potenciando demasiado la cooperación y el trabajo en grupo, esto impediría una verdadera inclusión e integración de todos los alumnos.

Los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), necesitan de un tipo de educación específica que los ayude a desarrollarse y adaptarse con más facilidad al entorno educativo.

## **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA**

### **1. Fuentes de datos**

Las fuentes de datos utilizadas en esta investigación, corresponden a fuentes primarias y secundarias de información. Respecto de las primeras, corresponde a los niños y niñas insertas en el PIE, que cursen séptimo u octavo básico, y que estudien en la Escuela Luis Cruz Martínez, sus apoderados/as, los correspondientes profesores jefes y los profesionales encargados del programa en dicho establecimiento.

Respecto de las fuentes secundarias de información, estas corresponden a la información proporcionada y organizada en los registros documentales recolectados, que corresponden al material complementario, específicamente al registro de documentación de cada alumno y alumna.

También, como fuente secundaria, figuran las estadísticas que corresponden al Registro que nos permite recopilar, organizar y analizar datos para obtener un resultado, comparar información. Utilizamos el Padem 2020, DEM Quilicura, correspondiente a la matrícula municipal comunal de los estudiantes del Programa de Integración Escolar (PIE).

Otra fuente estadística que nos proporciona información de interés, son los alcances que nos concede en general el Ministerio de Educación, ya que las estadísticas que nos otorga, fueron usadas para conocer e incidir en la toma de decisiones que tendrán un impacto en la vida de los alumnos del programa.

Las fuentes documentales corresponden a: Padem 2020, DEM Quilicura. Orientaciones Técnicas del MINEDUC. Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, octubre de 2013.

### **2. Unidades de estudio y consideraciones muestrales**

Las unidades de estudio para este caso, corresponden a las fuentes primarias, es decir: estudiantes de séptimo y octavo año adscritos al programa PIE, sus apoderados, profesores y coordinadores del programa.

Para los alumnos, se contempla al 100% que cursan durante el año académico 2023, séptimo y octavo básico de la Escuela Luis Cruz Martínez y que están insertos en el PIE, los cuales corresponden a un total de 20 estudiantes.

De igual modo, se considera a los apoderados del total de niños considerados en el estudio.

Respecto de los profesores, se contempla a los profesores(as) jefes de séptimo y octavo año, que corresponden a 4 profesores.

Se contempla también a todos los encargados del programa, que corresponden a 5 profesionales

En consecuencia, se trabaja con un diseño muestral de tipo no probabilístico, dado que el propósito central de la tesis es profundizar en el tratamiento del problema, para lo cual en las cuatro unidades de estudio establecidas se opera con muestras por saturación, es decir, se contemplan todos los casos.

### **3. Técnicas de investigación**

La técnica a utilizar en esta investigación será la de la estrategia para recolectar y analizar la información, utilizando la del tipo cualitativo, ya que este tipo de técnica se caracteriza por apreciar el lenguaje de las personas, sus representaciones simbólicas, comportamientos y significados. Entonces lo primero que haremos es identificar el problema de investigación, con la información que hemos obtenido. Para ello, utilizaremos como herramienta, las entrevistas en profundidad, puesto que, se pretende indagar en las percepciones y las opiniones de los entrevistados.

Debido a que esta investigación es un primer acercamiento al fenómeno de estudio, no se pretende generalizar los resultados obtenidos, sino más bien comprender, interpretar y describir las intervenciones psicosociales realizadas en el establecimiento educacional municipal.

Este enfoque permitirá indagar en el fenómeno social desde su lógica interna (vista desde los actores claves), y los significados que ellos tienen de la realidad.

En el caso de los 20 estudiantes de séptimo y octavo año, se emplea una entrevista semi estructurada, con preguntas de alternativa cerrada que facilita las respuestas para ello y también con preguntas abiertas para profundizar en algunos aspectos.

Para los apoderados, se administra una entrevista del mismo tipo que la de los estudiantes, pero ciertamente con preguntas elaboradas especialmente para ellos.

Para los profesores jefes y profesionales del programa, se aplica una entrevista en profundidad, que para ambos estamentos considera las mismas preguntas.

#### 4. Tópicos a considerar

Los tópicos o temas para la recolección de información orientada a abordar los objetivos de estudio, corresponden a:

- Aspectos Psicosociales de los niños/niñas y adolescentes.
- Factores socio-ambientales en que se educan niños y niñas.
- Metodologías utilizadas por el PIE.
- Satisfacción de alumnos(as), padres/madres o cuidadores(as), y personal del establecimiento.
- Integración escolar: factores potenciadores.
- Integración escolar: factores obstaculizadores.
- Habilidades para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- Competencias de los niños/as, para recordar y asimilar lo aprendido.
- La inclusión educativa en el aprendizaje de todos los niños/as

Estos tópicos serán cubiertos en los distintos actores de la siguiente manera:

| Tópicos/Actor                                    | Estudiante | Apoderado(a) | Profesor(a) | PIE |
|--------------------------------------------------|------------|--------------|-------------|-----|
| Aspectos psicosociales de NNA                    | X          | X            | X           | X   |
| Factores socio-ambientales en que se educan NNA  | X          | X            | X           | X   |
| Metodologías PIE                                 | X          |              | X           | X   |
| Satisfacción de NNA, padres y personal educativo | X          | X            |             |     |
| Integración escolar: factores potenciadores      | X          | X            | X           | X   |

|                                                                |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Integración escolar: factores obstaculizadores                 | X | X |   |   |
| Habilidades para satisfacer las necesidades de estudiantes     | X |   | X | X |
| Competencias de NNA para recordar y asimilar lo aprendido      | X |   |   |   |
| La inclusión educativa en el aprendizaje de todos los niños/as |   |   | X | X |

## 5. Instrumento de recolección de datos

Se desarrollaron pautas de entrevistas para cada uno de los actores involucrados. Con estos instrumentos se registra la información de todos los tópicos considerados para el efecto.

En el proceso de levantamiento de información se emplean distintos tipos de preguntas: cerradas, abiertas y mixtas.

El levantamiento de información se lleva a cabo en el establecimiento Luis Cruz Martínez de la comuna de Quilicura, en el período comprendido entre 04 al 18 del mes de octubre 2023, ocasión en que se administraron las pautas de entrevistas a todos los actores involucrados en la presente investigación.

Las entrevistas dirigidas a docentes y participantes del programa utilizan un formato libre con preguntas abiertas que permite profundizar en el contenido de acuerdo a los conocimientos, sentimientos y comprensión que ellos tienen respecto de los tópicos abordados. Las respuestas a estas preguntas permiten obtener información detallada y descriptiva sobre el tema, ya que no se limita a un conjunto de opciones.

## 6. Plan de análisis

Las respuestas de los instrumentos se analizan con una estrategia cualitativa, que corresponde a un análisis de contenido, basado en las declaraciones que los diversos actores hacen en relación a los tópicos sobre los cuales se les ha preguntado.

Posteriormente, en el análisis de la información se desarrolla un enfoque descriptivo/interpretativo, de todas las entrevistas efectuadas, segmentadas por los distintos actores.

Finalmente, para la presentación de los resultados obtenidos, se utilizaron los tópicos abordados al interior de la investigación, como también los sub-tópicos derivados de la pauta y – finalmente – las categorías que emanan de las respuestas de las y los entrevistados(as).

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

### **1. Análisis de resultados**

#### **Estudiantes de séptimo año básico**

Comenzaremos este capítulo señalando que para nuestro análisis de la información obtenida mediante la aplicación de cuestionarios semi-estructurados a alumnos(as) pertenecientes a la Escuela 1414 Luis Cruz Martínez, y que actualmente son intervenidos por el Programa PIE, se desarrolló un cuadro de resumen de sus respuestas, las que se vinculan directamente con los cuestionarios aplicados a cada uno(a) de ellos(as); esto nos permitió establecer deducciones a partir de la percepción del conjunto de los casos, y no desde cada uno de los individuos, identificando así las principales similitudes y diferencias existentes al interior de este grupo de alumnos, para más adelante, comparar estos resultados con niñas y niños de octavo año básico, y también, establecer si existe relación entre la percepción de ellos y ellas sobre el Programa PIE y la que tienen sus padres respecto de dicho programa.

A partir de los resultados presentados (ver anexo 4), es posible advertir que todos los estudiantes de 7<sup>mo</sup> año básico considerados en la muestra son de nacionalidad chilena, por lo que no será posible establecer algún tipo de relación sobre su percepción del programa PIE y su origen; a su vez, es necesario destacar que la relación respecto del sexo de los entrevistados es de 50/50, por lo que en este caso sí será posible establecer comparaciones sobre la percepción que tienen los y las estudiantes intervenidos por el programa respecto del mismo.

El promedio de edad de los y las integrantes de la muestra es de 12,6 años de edad, mientras que en el caso de octavo año básico, dicho promedio es de 14,3. Esto nos

permitirá, durante las reflexiones finales del análisis de la información, descubrir y describir las principales diferencias y similitudes existentes en la percepción que existe en ambos grupos etarios respecto del rol que ha desempeñado el Programa PIE en sus vidas, así como también las coincidencias y diferencias respecto de la valoración que niñas y niños hacen respecto del efecto del programa en sus formas de vivir y aprender.

En cuanto al cuestionario propiamente tal, señalar que si bien en su mayoría, los y las alumnos(as) de séptimo año consideran que el Programa PIE ha sido “Muy bueno” para ellos y ellas, existe una mayor valoración de las mujeres respecto de este punto, asimismo, también son las mujeres quienes se sienten mayormente consideradas en su escuela por el hecho de ser parte del programa antes mencionado.

Al consultar sobre el uso de los materiales y herramientas brindadas por el PIE, las respuestas disminuyen en su nivel de valoración a nivel general, sin distinción por sexo, situándose en un nivel medio; es decir, en su mayoría niñas y niños del nivel consideran que dichos elementos son medianamente útiles para el desarrollo de sus actividades psicoeducativas.

Pese a lo anterior, y al hecho de que algunos elementos de reforzamiento educativo no son tan bien valorados por los y las alumnos(as), existe un alto nivel de conformidad respecto de las mejoras experimentadas en su relación con sus compañeros y compañeras gracias a la incorporación al programa, lo cual se manifiesta de manera transversal, independientemente del sexo y la edad de los(as) estudiantes entrevistados.

Al igual que en el caso de la valoración de las herramientas y materiales de aprendizaje que se les entrega a quienes son parte del PIE, los y las estudiantes de 7<sup>mo</sup> básico sitúan la facilidad para comprender las explicaciones de sus profesores(as) en un punto de valoración media, tanto hombres como mujeres; sin embargo, dicha valoración aumenta de manera notoria respecto a las mejoras experimentadas por ellas y ellos al momento de realizar sus actividades académicas al interior del aula; hecho que ha mejorado de manera importante según ellos/as, desde que se incorporaron al Programa PIE.

Al consultar a los y las estudiantes sobre cómo ellos perciben el nivel de asociación que existe entre los y las monitores(as) del PIE y sus profesores(as) para el desarrollo de estrategias que mejoren sus capacidades de aprendizaje; niñas y niños indican en su mayoría que esta acción se realiza de manera medianamente efectiva, pero lo que más

preocupa, es que el nivel de participación en los talleres extra programáticos es bastante bajo en este nivel, tanto en hombres como en mujeres.

Finalmente, existe un alto nivel de satisfacción de los y las estudiantes de séptimo básico en general respecto de su participación en el Programa PIE, hecho que aparentemente se debe a que han podido generar mayores vínculos con sus compañeros y compañeras, como también a la posibilidad de evidenciar mejoras en su rendimiento escolar al interior del aula; no obstante, sería conveniente revisar el material de apoyo que se les brinda y la oferta de actividades extra programáticas a la que pueden acceder, dado que en éstos puntos se evidencia un mayor grado de disconformidad en los y las estudiantes de este nivel.

### **Estudiantes de octavo año básico**

Para el análisis de la información obtenida a través de la aplicación del cuestionario semi-estructurado a estudiantes de octavo año básico, (Ver anexo 5).

La totalidad de los y las estudiantes entrevistados que pertenecen a este nivel, son de nacionalidad chilena, por lo que al igual en el caso de alumnos y alumnas de 7<sup>mo</sup> básico, no será posible establecer diferencias en la percepción de este conjunto de la muestra sobre la valoración del Programa PIE de acuerdo a la nacionalidad de origen de los entrevistados; además, es importante indicar que el 80% de este segmento corresponde a mujeres; por lo que a partir de ambas indicaciones, las primeras reflexiones en torno al análisis de los datos aportados por este grupo de alumnos(as) se desarrollarán a nivel general, buscando establecer distinciones sobre su percepción respecto a los y las alumnos(as) de séptimo básico, así como también respecto de sus apoderados(as).

En el análisis preliminar de la información, es importante partir indicando que, al igual que en los séptimos años, los y las alumnas de octavo básico expresan una alta valoración respecto de su pertenencia al Programa PIE, no obstante, existe una leve disminución en su nivel de satisfacción al preguntarles sobre qué tan considerados se sienten por la comunidad escolar por el hecho de formar parte de dicho programa.

Al igual que en los séptimos básicos, el uso del material de apoyo entregado por el Programa PIE es evaluado en un nivel medio/bajo por las y los estudiantes; y otro punto donde coinciden ambos segmentos, es en el hecho de que ambos grupos evalúan de

manera muy positiva la posibilidad que les entrega el programa de mejorar las relaciones sociales con sus compañeros y compañeras de escuela.

A diferencia del grupo anterior, niñas y niños del nivel octavo básico, consideran que es más fácil comprender las explicaciones de los(as) profesores(as) durante las clases desde que se encuentran en el Programa PIE, sin embargo, coinciden también en que han mejorado bastante respecto al desarrollo de sus tareas en la sala de clases durante su permanencia en el programa.

Donde también se evidencian similitudes importantes en las opiniones de alumnos y alumnas de séptimo y octavo año básico, es cuando se les consulta sobre el nivel de coordinación entre los y las profesores(as) del establecimiento y los(as) monitores(as) del Programa PIE; donde al igual que en caso de los séptimos, los y las estudiantes de octavo básico se inclinan por señalar que dichos niveles de asociación se expresan a un nivel medio/bajo en el establecimiento. A su vez, al igual que en el segmento anterior, niñas y niños de 8<sup>vo</sup> año, no expresan una alta satisfacción, en general, sobre las actividades y talleres extra programáticos desarrollados en el establecimiento educacional.

Finalmente, y al igual que los y las alumnas del nivel inferior, este grupo de entrevistados indican sentirse muy a gusto participando en el Programa PIE, lo que a priori, puede deberse a la posibilidad que les entrega el programa de integrarse y relacionarse de mejor manera con compañeros(as), profesores y comunidad escolar en general, pero donde al igual que en caso de niñas y niños de séptimo básico, aún existe disconformidad respecto de algunas actividades extra programáticas desarrolladas en el contexto educativo y en la relación que se evidencia entre el personal que pertenece a la Escuela y los monitores que contribuyen de manera específica al desarrollo educativo de los y las alumnos(as) que se encuentran incorporados(as) al Programa PIE.

### **Apoderados(as) de alumnos(as) de séptimo básico**

En este ítem, se entrevistó a siete apoderadas de 7<sup>mo</sup> año básico de la Escuela 1414 Luis Cruz Martínez, cuyo promedio de edad es de 41,1 años y donde en su totalidad son de nacionalidad chilena.

Al igual que con los estudiantes, se elaboró una tabla resumen (ver anexo 6). Respecto de la interrogante: ¿Cómo encuentra usted el funcionamiento del Programa PIE en la Escuela?, las apoderadas de este nivel señalan que el desempeño de los y las profesionales del programa PIE es de bueno a muy bueno, a excepción de una persona que indicó que dicha función es realizada de manera regular por dichos profesionales. A su vez, la mayoría de las apoderadas hacen una evaluación similar del desempeño de profesores y profesoras, exceptuando nuevamente uno de los casos, el cual manifiesta que su desempeño es malo.

Respecto a la entrega de material de apoyo a los alumnos y alumnas del programa, las apoderadas de 7<sup>mo</sup> básico coinciden con los(as) estudiantes respecto de que dichas herramientas no son lo suficientemente apropiadas para el adecuado aprendizaje de sus hijos e hijas, por cuanto no resultan atractivas, razón por la cual, las clasifican en niveles medios de satisfacción.

Por otra parte, al consultarles sobre la metodología que el Programa PIE utiliza en el proceso educativo de sus hijas e hijos, este conjunto de apoderadas evalúa mayormente de manera positiva este aspecto, mientras que respecto de cómo ven la relación y los espacios de coordinación entre profesores y profesionales del programa, las apoderadas de séptimo básico, si bien se inclinan hacia una evaluación positiva de este factor, no es una opinión unánime, dado que se observan también opiniones donde dicen desconocer este aspecto, aunque una persona indicó que dicha coordinación es mala o no existe.

En el siguiente ítem, las apoderadas de los y las alumnos(as) del programa PIE deben hacer referencia al conocimiento de determinadas acciones realizadas por el programa, y que van en directa relación con el desarrollo psicoeducativo de sus hijas e hijos.

En primer lugar, este grupo de madres en su mayoría (60%), señala conocer las estrategias de co-enseñanza en áreas como lenguaje, comunicación y matemáticas, mientras que un 80% aproximadamente dice identificar las estrategias de reforzamiento educativo orientadas a sus hijos e hijas.

En este grupo de análisis, los aspectos donde existe un escaso conocimiento respecto de la labor que desempeña el programa PIE con alumnos(as) de séptimo básico, son

principalmente la participación de la familia, las acciones de coordinación con distintas áreas de la salud pública y la existencia de estrategias de integración multicultural.

En el otro extremo, las áreas donde las apoderadas de este grupo de alumnos tienen un mayor conocimiento y participación, son en los apoyos académicos diferenciados, las adecuaciones curriculares, las acciones de apoyo individual, la capacitación al personal del establecimiento educativo y finalmente, la entrega de materiales y ayudas técnicas; aunque en este último punto – tal y como vimos con anterioridad -, dicho apoyo no garantiza que estas herramientas sean adecuadas y pertinentes para el mejor desempeño de los y las alumnos(as) en su desarrollo psicoeducativo.

### **Apoderados(as) de alumnos(as) de octavo básico**

En el caso de los y las apoderadas de los alumnos de octavo año básico de la Escuela Luis Cruz Martínez, y que se encuentran adscritos al programa PIE, es pertinente señalar que su participación fue de tres casos, dos mujeres y un hombre; todos chilenos y con un promedio de edad de 37,6 años, se elaboró una tabla resumen (ver anexo 7).

Este conjunto de apoderados (as) evalúa de buena manera el desempeño de los y las profesionales del PIE, pero tienen una mejor percepción del trabajo de profesores y profesoras del establecimiento educativo.

Al igual que en el caso de alumnos(as) y apoderados(as) de los grupos anteriormente analizados, los(as) padres/madres de los(as) estudiantes de octavo año básico califican de manera regular el material que entrega el PIE para el desarrollo de distintas actividades psicoeducativas de los alumnos que se encuentran en el programa, mientras que tienen una buena percepción de las metodologías utilizadas en el proceso educativo de sus hijas e hijos.

Finalmente, un aspecto que tiene una bajísima aceptación en este grupo de apoderados(as), es el nivel de coordinación alcanzado por profesores(as) y profesionales del PIE, calificando este ámbito como malo o inexistente.

Respecto del conocimiento que padres y madres de alumnos(as) de octavo año dicen tener sobre las distintas tareas desarrolladas por el programa PIE, es importante señalar

que en su mayoría señalan conocer las estrategias de co-enseñanza en materias como lenguaje, comunicación y matemáticas implementadas por programa en la escuela. Además, la mayoría de éstos apoderados concuerda en que existe cierto nivel de comprensión de su parte respecto de diferentes acciones llevadas a cabo por el PIE, como por ejemplo actividades de reforzamiento educativo, participación de la familia, actividades de apoyo académico diferenciado y adecuaciones curriculares; sin embargo, y al igual que en los distintos grupos de análisis desagregados con anterioridad, no tienen claridad ni conocimiento respecto de la realización de acciones vinculadas con la coordinación con áreas de la salud pública, como tampoco manifiestan estar al tanto de las estrategias de integración multicultural que debe desarrollar el programa en la escuela.

Finalmente, y aunque al igual que en el caso de los y las apoderados(as) de séptimo año básico, no existe un acuerdo transversal al respecto, este grupo de padres y madres aseguran en su mayoría tener conocimiento respecto de las capacitaciones que se realizan al personal académico del establecimiento en temas relacionados con el desarrollo psicosocial y socio-educativo de sus hijos e hijas, así como también indican que los alumnos y alumnas son beneficiarios de la entrega de recursos materiales adicionales y ayudas técnicas propias del programa PIE, aunque en este último punto, al igual que los(as) alumnos(as), muchos(as) padres y madres cuestionan su efectividad.

## **Docentes**

Nuestro trabajo se enmarca en las categorías antes mencionadas, las que fueron generadas a partir del análisis realizado de acuerdo con los objetivos de investigación - generales y específicos -. Asimismo, es importante señalar, que los datos obtenidos son producto de un arduo trabajo en terreno, donde contamos con la grata y desinteresada participación de nuestro público objetivo, quienes nos permitieron finalmente obtener el material con el cual contamos para este análisis. Estos antecedentes, nos permiten presentar los principales hallazgos y sobre los cuales se sustentan los resultados de nuestra investigación.

Al consultar a los y las docentes sobre cómo perciben en los(as) estudiantes de PIE, el interés de aprender, cabe destacar, que los profesores(as) manifiestan una percepción negativa en este aspecto, dado que en las fases del proceso, ellos creen que los estudiantes demuestran un alto interés en compañeros y compañeras, y en la posibilidad

de establecer relaciones sociales, no así en el aprendizaje. Además, perciben baja confianza en los profesionales del PIE, por cuanto la labor que realizan en el programa tiene mucho que hacer administrativo y ellos, como profesores jefes, desearían que los profesionales del PIE tuvieran más tiempo en el aula con mayor dedicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as.

Del mismo modo, manifiestan que ellos observan que los estudiantes descansan mucho en los profesionales del programa. No potencian su desarrollo, sino que esperan que ellos les realicen las tareas, en cierto modo, son un tanto “manipuladores” y los profesionales, muchas veces por razones de tiempo y por exigencias administrativas caen en ese círculo vicioso, de efectivamente ir más allá de orientarlos y hacerles prácticamente las tareas, con lo cual el programa no cumple realmente sus objetivos.

*“Cuando se conversa con ellas y ellos sobre su propósito y sus ganas de aprender, manifiestan que no les interesa mucho” (E-2)*

*“...esperan que el equipo PIE se haga cargo, con una visión más bien asistencialista” (E-1)*

Un tercer entrevistado alude a la motivación que conciben con el trabajo que tienen que desarrollar en el aula con niños/as NEE, para dar confianza a los estudiantes y que éstos(as) se atrevan a preguntar.

*“...preguntan cuándo no pueden responder o no comprenden la materia” (Docente-3)*

Cabe señalar, que son los docentes mismos quienes manifiestan interés en despertar la confianza en los(as) estudiantes, ya que en este enmarañado escenario del PIE se han tenido que ir moldeando a las condiciones que les ha otorgado el sistema de educación tradicional, el cual como se ha ido señalando a lo largo del presente estudio, ha sido involucrado a partir de la forma de concebir la diversidad dentro de la educación especial, transformándose en dos tipos de educación.

*“En mi ciclo, los estudiantes cuando no entienden una materia o actividad se les entrega la confianza para que pregunten las veces que sean necesarias” (Docente-1)*

Respecto a la segunda pregunta, vinculada a sí desarrollan una mayor tolerancia a la frustración y control de la agresividad, se hace mención a la falta de tolerancia a la frustración y control de la agresividad, según lo señala abiertamente un docente

*“El programa busca mejorar el sistema de educación y proporciona ritmos de aprendizajes ya que no hay tolerancia a la frustración” (Docente-1)*

Pese a que el programa PIE es entendido desde sus intenciones “puras” en torno a su implementación, sigue recibiendo objeciones, sugerencias y reclamos por parte de los(as) docentes, principalmente por la falta de apoyo de los(as) especialistas, el deterioro de las condiciones laborales, la toma de decisiones poco oportunas por parte del establecimiento o corporaciones, y todo aquello que, finalmente, se alberga en los más profundo de cada realidad educativa, traduciéndose así en poca tolerancia a la frustración y/o control de la agresividad de parte de los estudiantes, lo cual configura un escenario bastante complejo.

En cuanto a la tercera pregunta, si el Programa de Integración Educativa, logra promover la autonomía de niños y niñas en el ejercicio de sus derechos; el tener un tiempo más prolongado y focalizado con cada uno/a de los estudiantes que requieren de apoyo para “nivelar” sus capacidades en relación al currículo nacional, se evidencia, según las propias respuestas de los docentes, que no se logra la autonomía y que además se manifiesta una profunda dependencia de la ayuda de un adulto.

*“Es lento y progresivo, depende de la realidad cognitiva de cada estudiante” (E-3)*

*“Están muy acostumbrados a que el equipo del programa de integración los asisten desde un punto de vista paternalista y de sobreprotección y no hay disposición desde la familia a motivar la autonomía en los estudiantes” (E-2)*

Los y las docentes en su relato, señalan que su autoridad pedagógica se debilita, puesto que los estudiantes demandan apoyo explícito de los especialistas por sobre lo que ellos se encuentran realizando en su clase, transitan permanentemente por rumbos paralelos carentes de coordinación y comunicación, realidad de la cual los mismos estudiantes logran percatarse y sacar cierto provecho.

En referencia a la pregunta relativa a los espacios saludables, y si éstos existen en el establecimiento, podemos señalar que muchas veces este aspecto se tiende a tomar como secundario en lo que respecta a la educación.

*“El colegio cuenta con un amplio patio para el esparcimiento, pero no cuentan con espacios destinados para los niños con necesidades especiales” (E-1)*

El relato anterior deja en evidencia una de las carencias del programa en sí, y nos lleva a preguntarnos por qué aún sigue generando anticuerpos al interior de la educación tradicional, En esta dirección, según los mismos docentes, el establecimiento no proporciona espacios saludables a los participantes del programa, existiendo solo espacios comunes en los que existe un patio amplio en el cual los niños se desenvuelven sin mayores conflictos.

De la pregunta cinco, los obstáculos para lograr los objetivos, debemos señalar que de las declaraciones de nuestros entrevistados, es posible extraer que no hay una adecuación satisfactoria en las actividades que desarrollan en el aula los profesionales del programa y los profesores del curso y, por otro lado, tampoco se generan tiempos y espacios colaborativos reales. Por ende, los obstáculos que se advierten para el logro de los objetivos del programa, es percibido por los docentes de aula en relación a lo que los especialistas deben cumplir en la institución educativa, como incompleto, y sin resultados significativos.

*“La consecuencia reiterada por parte de los profesionales del programa por licencias, lo cual pierde continuidad en el trabajo con los niños” (E-1)*

*“Difícil conseguir coordinar horarios para trabajar con asignaturas (fuera de lenguaje y matemática) además que este último queda a voluntad y disposición del profesional PIE” (E-1)*

No podemos dejar de ahondar en las declaraciones de los(as) docentes, ya que de ellas se puede extraer, que existe desconocimiento de las labores específicas del PIE, pero, por otro lado, el rol percibido por los(as) docentes de aula en relación a lo que los especialistas deben cumplir en la institución educativa no es del todo nítido. Sin embargo, si se reconoce un involucramiento parcial, considerándolos más bien como agentes

externos de los que no se tiene el conocimiento total de sus atribuciones, más allá de las actividades que realizan con los estudiantes.

Respecto a la pregunta seis, que busca saber si las horas del programa son suficientes para el logro de aprendizajes de los / as estudiantes o sobre qué ajustes se debieran hacer, resulta ilustrativa la siguiente declaración:

*“Hay estudiantes que requieren mucho más apoyo por parte del especialista” (E-1)*

A partir de lo mencionado por los docentes en las preguntas anteriores, es posible adicionar que si bien el programa se encuentra presente en la educación convencional, y por cierto, al interior del aula, siendo responsables finalmente, los especialistas PIE, el tiempo otorgado en el aula es insuficiente, ya que son cuatro horas de intervención con los estudiantes, señalado de manera reiterada.

En este sentido, es posible apreciar que este tipo de iniciativa es relativamente desconocida en su totalidad por la comunidad escolar y concebida como externa. Un programa que se encuentra presente dentro de la educación tradicional, así como también al interior del aula, pero que, sin embargo, sigue siendo responsabilidad del especialista el hacer que los estudiantes logren avances significativos en su aprendizaje. Esta percepción ajena o foránea en torno a la implementación del PIE por parte de los docentes, radica en que la participación que ellos evidencian de los especialistas dentro del establecimiento es poco visible, de bajo impacto, así como también, de poca identidad de los mismos con el establecimiento.

Por otra parte, la pregunta siete en relación a la desigualdad de los y las estudiantes, y de qué manera ésta influye en los resultados del programa, es importante señalar que este factor es considerado altamente relevante, tanto por los mismo estudiantes y reconocido ampliamente por el cuerpo docente, incluso por la comunidad educativa en general, ya que se relaciona con la desigualdad social y con la escasa disposición de acompañamiento de algunas familias, incluso con el escaso uso y sentido que algunos estudiantes pueden darle a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

*“No es siempre la más disponible, lo que hace muy dificultoso avanzar para lograr resultados positivos” (E-1)*

*“Se evidencia en la información y comunicación” (E-3)*

La desigualdad social, es un aspecto relevante, ya que a pesar de los beneficios o avances experimentados por los(as) estudiantes, es dificultoso avanzar, en una visión de conjunto, produciéndose logros parciales y segmentados, principalmente en los estudiantes que se encuentran en la educación tradicional y no han sido incorporados al programa, según señala uno de los entrevistados.

No podemos dejar de mencionar, además, que el programa, más allá de disminuir las diferencias entre los(as) estudiantes, ha provocado lo opuesto. Se percibe un aumento de desigualdades entre estudiantes del programa y estudiantes de la educación tradicional.

En cuanto a la pregunta ocho al rol que debe desempeñar la Trabajadora Social y el Psicólogo/o del Programa y si el desempeño de este rol contribuye, efectivamente, al logro de los objetivos del programa, podemos destacar que Introducirse en estos actores del programa, resulta trascendental para complementar y potenciar la experiencia tanto de la comunidad educativa como del PIE, ya que como señalan nuestros entrevistados, la dupla Psico-social es muy efectiva en cuanto a:

*“Contactar a los padres, familiares o tutores y lograr que utilicen las redes de apoyo” (E-1)*

La importancia en el desarrollo social y cognitivo, al interior del establecimiento, llevado a cabo por la dupla psico-social es una tarea difícil y compleja, siendo un aporte en lo referente a los contactos con las redes de apoyo, tal como señala otro de nuestros entrevistados;

*“Intervienen con las familias la parte social y comunitarias” (E-3)*

Los docentes señalan que estas duplas son muy importantes en el desarrollo del programa, dado que su eje fundamental es favorecer la integración y la inclusión desde la educación a los estudiantes que históricamente se les enviaba a espacios limitados de participación, y hoy la presencia de estos profesionales de manera permanente o también en las aulas, amplía el cumplimiento de sus antes exclusivas funciones.

Continuando con la pregunta nueve, sobre las metodologías utilizadas por el PIE y si éstas logran mejorar la autonomía de niños y niñas en el ejercicio de sus derechos en la escuela, apuntaremos a lo que uno de nuestros entrevistados señala:

*“Por la edad de los estudiantes son más rebeldes. Teniendo una buena comunicación y confianza es menos dificultoso promover la autonomía, así se crearán el discurso que son titulares de derechos” (E-2).*

Ante esto último, resulta importante señalar que no hay metodologías claras porque los protocolos cuestan aplicarlos, aunque lo poco que se logra aplicar va relacionado con la confianza y respeto. También se observa que a menudo se desencantan, ya sea por el ausentismo de los estudiantes y bajo desempeño, a lo cual se le suma la violencia y frustración por la brecha social (entre escuela pública y privada). Así, lo que pretende el programa a través de los(as) docentes, es lograr la confianza de los estudiantes, transmitiéndoles seguridad y favoreciendo su desarrollo social y cognitivo, tarea a lo cual los profesores se esmeran, alcanzando logros en algunos casos, dependiendo del tipo de trastorno que presenta cada niño.

Finalmente, la pregunta diez tiene que ver con la forma en que los(as) profesionales y docentes del establecimiento, desarrollan la articulación pedagógica para ejecutarla en el aula. A partir de lo mencionado, podemos distinguir una fuerte crítica a la forma de llevar a cabo las políticas públicas en educación, ya que reconocen que el funcionamiento del PIE es defectuoso en términos prácticos y que supone condiciones ideales de trabajo que no existen, aplicando reuniones semanales con planificación y adecuaciones curriculares, otorgando un significado instrumental. Además, y tal como señala nuestro entrevistado:

*“Se designa un día y hora para trabajar la preparación de la enseñanza, se entrega un calendario con los días para el año, reuniones por nivel y PIE, lo cual se dificulta por los casos emergentes” (E-1).*

Podemos ir concluyendo este acápite sosteniendo que la implementación de la normativa es dificultosa para la aplicación debido a los imprevistos que van surgiendo cotidianamente al interior del aula. Existe una normativa, la cual no se puede ejecutar plenamente por los factores emergentes que surgen de modo recurrente y que desarticulan la planificación coordinada establecida por el protocolo del PIE y docentes del establecimiento.

## Profesionales del PIE

A partir de las entrevistas a los(as) profesionales, podemos señalar el propósito de complementar la información de los relatos del equipo multidisciplinario que conforman el PIE con la realidad y la percepción que se genera dentro del aula.

De los relatos extraídos en primera instancia, los(as) profesionales del PIE indican que los(as) estudiantes manifiestan interés en aprender, no obstante, tienen una percepción negativa a la hora de aprender dentro del aula, ya que la motivación de estos es compartir en actividades sociales, posponiendo los estudios.

*“Mayor interés en compartir con amigos que por su proceso de enseñanza-aprendizaje”* (E-3 ed. PIE)

*“Lo que no les permite mantener el enfoque del aprendizaje pedagógico que es esperado”* (E-2 dupla)

También, cabe destacar que los conflictos familiares y medioambientales generan en ellos y ellas un bajo rendimiento, baja capacidad de concentración en los aprendizajes, e imposibilitan la mejora individual y colectiva de los estudiantes, aunque los esfuerzos de los docentes son de 100% de entrega a los niños/as, no pueden obviar su realidad en el hogar que afecta por completo su emocionalidad.

Respecto del segundo aspecto abordado, sobre la tolerancia a la frustración de estudiantes, se visibiliza que dentro del aula se comportan de determinada manera con su grupo de pares, hecho que cambia al momento de tener que desarrollar actividades pedagógicas o cuando deben acatar ciertas normas, siendo éstas últimas, instancias donde expresan una mayor frustración y/o agresividad (sobre todos con los TEA). Tal como señala el entrevistado,

*“Con sus compañeros, con sus docentes, su adaptación frente a las normas que se rigen dentro del aula y como en el establecimiento en general”* (E-3 orientador)

Las conductas con mayor contenido de agresividad se manifiestan cuando los o las estudiantes no manejan el contenido o no quieren seguir indicaciones de los docentes, evidenciándose dosis importantes de frustración en ellos.

En cuanto al tercer aspecto abordado que alude a la promoción de la autonomía de niños / niñas sobre el ejercicio de sus derechos; de acuerdo a la visión de los entrevistados:

*“Su objetivo es que los y las estudiantes tengan mayor autonomía en todo sentido, la idea es que sean íntegros tanto en lo académico como en lo social. En cuanto a los derechos, cuando hay vulneración de los familiares, se denuncia al departamento de protección de derechos”* (E- 1 coordinadora del programa).

Sin lugar a dudas que se promueven los derechos de los niños/as, existe un equipo multidisciplinario que trabaja con cada uno de los estudiantes dependiendo su diagnóstico para promover su autonomía, no obstante, en muchas ocasiones existe dificultad por parte de las familias que retrasa o inhibe dichos avances, debido al trato que ellos tienen con sus hijos.

Por otra parte, el cuarto aspecto abordado en relación a la existencia o no de espacios saludables para el desarrollo de los niños y niñas con necesidades especiales, a través del relato de los y las profesionales del PIE, se ha podido descubrir que al menos en el establecimiento en cuestión, no se ha contribuido sustancialmente a generar o mejorar los espacios necesarios para la integración plena de los niños y niñas del programa. Prueba de esto, es el siguiente extracto de una de las entrevistas realizadas:

*“No se cuenta con todos los espacios necesarios para atender a los integrantes del programa. Sí hay sala acondicionada para el desarrollo de actividades, pero falta más infraestructura y salas equipadas para el desarrollo del proceso”* (E-1 coordinador)

En el quinto aspecto, en concordancia con lo anteriormente expuesto, y respecto de los obstáculos que se presentan para la adecuada implementación del programa en la Escuela Luis Cruz Martínez;

*“Existe muy poca transparencia frente a los diagnósticos y cómo abordarlos, por lo tanto, constantemente se deben estar realizando capacitaciones para enfrentar estos obstáculos”* (E-4 orientador)

Se logra observar de manera externa, que existe falta de comunicación y articulación de un nexo legítimo entre la familia y la escuela, hecho que se suma al bajo interés por parte

de algunas familias, lo que provoca mayores dificultades respecto del desarrollo efectivo del programa.

Dentro de este orden de ideas en el punto seis, se evidencian dificultades vinculadas con las horas de intervención con que cuenta el Programa, dado que sus estudiantes poseen un mayor grado de dificultad, señalando el entrevistado:

*“Ya que los estudiantes del PIE necesitan más ayuda en su proceso”* (E-3 Ed. diferencial)

En efecto, las horas que se entregan a la educadora son acotadas existiendo una co-docencia en la que ingresan solo materias de lenguaje y matemáticas, las que son consideradas como materias duras en el aula común, reafirmando la idea que el programa en sí es bastante bueno, pero que no logra los objetivos planteados.

Por otra parte, el punto siete, respecto a la manera en que influye la desigualdad social entre estudiantes, sus condiciones culturales y socio ambientales, es importante manifestar que al momento de recibir apoyo externo, sin duda influye en la mayoría de los estudiantes con resultados personales que ellos logran obtener en los diferentes espacios personales que se ven enfrentados como en el hogar, escuela, familia, etc., los cuales, posiblemente, no lograrían, de no contar con dicho apoyo.

*“Influye al momento de recibir apoyo interno ya que no tienen los mismos recursos para asistir a sesiones con terapeutas ocupacional, psicólogos, neurólogos”* (E-4 orientador)

El apoyo externo proporciona recursos para acceder a profesionales que contribuyan al complemento de sus avances, reflejando los desniveles que deben enfrentar en el programa aquéllos que no cuentan con esos apoyos externos.

Con respecto a la pregunta ocho, al consultar sobre el rol que desempeña la Trabajadora Social y Psicólogo en el logro de los objetivos del programa, las y los profesionales indican que dicha tarea es fundamental, ya que deben generar un vínculo socio-afectivo con los(as) alumnos(as) y sus familias, siendo capaces, además, de entregar herramientas psicoeducativas y emocionales.

*“Ya que generan el vínculo socio afectivo con los estudiantes, entregándoles*

*herramientas para su autonomía y desarrollo tanto educacional como familiar” (E-2 Dupla psicosocial)*

La Trabajadora social (TS) contacta a la familia para poder indagar en los estudiantes que se encuentran insertos, y el psicólogo también cumple el rol de entregar estrategias, herramientas y sostener a las familias y estudiantes.

De la pregunta nueve, respecto a la evaluación de la metodología implementada por el PIE y la autonomía que los y las estudiantes logran a través de ésta, los profesionales destacan el aprendizaje cooperativo, donde queda en evidencia que los(as) estudiantes realizan una construcción participativa del conocimiento, generando una interacción constante estimulada a través de la socialización.

*“Obtenidas a través de pruebas realizadas como: aprendizaje cooperativo, aprendizaje a través del juego, aprendizaje basado en educación emocional, aprendizaje reflexivo o auto aprendizaje con apoyo profesional, aprendizaje didáctico y flexible” (E-2 dupla psicosocial)*

Los profesionales, a su vez, enfatizan que las estrategias que entregan son para el mejoramiento continuo del programa, facilitando una serie de actividades dependiendo de cada diagnóstico que se ajuste a cada sujeto con sus necesidades, generando interdependencia positiva, interacción constantemente estimulada, la que promueve la enseñanza a través de la socialización.

Podemos concluir con el punto diez que a través de las entrevistas realizadas a los y las profesionales del PIE, ha sido posible establecer que dichos(as) profesionales desarrollan una articulación pedagógica que se implementa en el aula:

*“Coordinaciones para llegar a un mismo objetivo, se crean adecuaciones en las áreas pedagógicas y se trata todos los temas referidos a los estudiantes del PIE” (E-4 orientador)*

En este escenario se generan reuniones fundamentadas en el debate profesional sobre cada estudiante, para con ello, implementar estrategias educativas que asuman la diversidad del aula, utilizando diversas técnicas de estudio, como también administrando

los tiempos que requieren de apoyo, para cada estudiante y lograr con éxito sus nuevos conocimientos; ellos declaran así que se adaptan las clases y también las planificaciones según los niveles de avances o evolución personal de los estudiantes.

### **Síntesis del análisis**

Respecto de los resultados más relevantes de la investigación, en el caso de los(as) estudiantes, éstos(as) manifiestan sentirse incluidos y valorados, hecho que les facilita el desarrollo de lazos de socialización con sus compañeros. Uno de los primeros elementos donde se evidencia coincidencias entre estudiantes de séptimo y octavo año básico y que pertenecen al Programa PIE, es en el hecho de que ambos grupos valoran en niveles importantes su pertenencia al Programa, es decir, pese a las distintas dificultades vivenciadas en sus trayectorias académicas, es muy probable que la mayoría de ellas y ellos quieren seguir siendo parte esta intervención, aún sabiendo que tiene distintas limitaciones y muchos aspectos por mejorar.

Dicho lo anterior, a continuación, expondremos algunos aspectos por los cuales las y los estudiantes de la Escuela Luis Cruz Martínez consideran que su pertenencia al Programa PIE ha sido “muy bueno” para sus formas de vivir y aprender, sin embargo, abordaremos también, las principales limitaciones que observan los(as) propios alumnos(as) respecto de la implementación de dicha estrategia – al menos -, en su propio establecimiento educacional.

Pese a la buena percepción de los y las estudiantes respecto de la implementación del PIE en su contexto educativo, paradójicamente, existen algunos factores que son ciertamente cuestionados por niñas y niños, al igual que por sus padres, como, por ejemplo, los materiales y herramientas de aprendizaje que el Programa PIE entrega a las y los estudiantes. En este ítem, la valoración de dichos elementos disminuye en ambos grupos de estudiantes, dado que consideran que son herramientas poco atractivas para el desarrollo de sus actividades psicoeducativas; y en este contexto, una de las posibles causas de esta baja valoración respecto de este aspecto, es lo poco fortalecido y valorado que se ha visto el PIE en el establecimiento educacional, y cuyo rol se encuentra relegado a un papel secundario si se compara con el modelo de educación tradicional en el cual se

encuentran insertos los y las alumnas del programa, y el cual es desarrollado en plenitud por los(as) profesionales cuyo trabajo es permanente en el establecimiento educacional.

En la cara inversa de la moneda, los y las alumnas coinciden en que uno de los aspectos más positivos respecto de su pertenencia al PIE, son los altos niveles de satisfacción respecto de la relación que dicen haber desarrollado con sus compañeros(as) desde su incorporación al Programa; dicha visión es compartida de manera transversal por los(as) alumnos, independientemente de su curso, edad o grado de satisfacción con el Programa en general.

En el plano estrictamente académico, en tanto, es posible advertir que la percepción respecto de la capacidad de comprender los contenidos presentados en la sala de clases se sitúa en niveles medios/altos, en séptimo y octavo básico respectivamente; además, los y las estudiantes de ambos grupos o niveles señalan de manera unánime que desde su incorporación al PIE han experimentado mejoras sustanciales en instancias de aprendizaje y desarrollo de actividades relacionadas al interior de la sala de clases.

Respecto de este último punto, y a partir de los datos recogidos, es posible advertir ciertas diferencias en estudiantes de séptimo y octavo sobre su capacidad de comprender las explicaciones de profesores(as) durante las clases, aunque dichas variaciones de percepción no son diametralmente distintas, sino que se sitúan en niveles medios de aceptación en los séptimos básicos y altos en los octavos.

Dentro de los aspectos que más preocupan al momento de evaluar la implementación del Programa PIE por parte de los(as) estudiantes del PIE en la Escuela Luis Cruz Martínez, en primer lugar, se hace referencia a los escasos o poco visibles espacios de coordinación que existen entre los profesionales del Programa y los docentes del establecimiento educacional, y cuyas posibles causas analizaremos a partir del discurso de los propios aludidos, aunque es importante comentar, que dicha descoordinación se traduce en diferencias metodológicas en las prácticas educativas que son advertidas, tanto por estudiantes como también, por sus apoderados(as).

Junto con lo anteriormente expuesto, y si consideramos que las herramientas y materiales entregadas por el PIE a sus estudiantes son aspectos que generan resistencia en la comunidad escolar, preocupa también de sobremanera el hecho de que alumnos(as) de ambos niveles investigados coinciden en señalar que su participación e interés en los

talleres y otras actividades extra-programáticas que aporta el Programa es bastante baja, y no se condice con sus expectativas al momento de hacer ingreso al programa.

En este último punto, es importante aclarar que el programa PIE no cuenta con diseño de talleres extra-programáticos para los alumnos(as) que participan de él, y aunque el establecimiento educativo sí los tiene, la participación de niños y niñas en ellos es bastante baja, tanto en mujeres como en hombres.

En síntesis, es importante señalar que los mayores niveles de satisfacción de las y los estudiantes pertenecientes al programa PIE, se relacionan con la posibilidad que el programa les entrega para generar mayores y mejores vínculos con sus compañeros(as), con sus padres, profesores y comunidad escolar en general, hecho que puede tener cierto nivel de asociación con las mejoras que ellos(as) dicen experimentar respecto de su rendimiento escolar, especialmente dentro del aula; no obstante, es conveniente profundizar en los aspectos negativos experimentados por alumnos y alumnas, como por ejemplo la utilidad del material complementario entregado por el PIE, la oferta extra-programática que propone el programa y la tensa relación que se observa entre los y las docentes de la Escuela Luis Cruz Martínez y los(as) profesionales que ejecutan las acciones metodológicas propuestas por el Programa PIE al interior del establecimiento educacional.

Por otra parte, tenemos como actores del Programa, a los apoderados, quiénes a través de las entrevistas llevadas a cabo, manifestaron estar conformes con el desarrollo del programa y la participación de sus hijas e hijos, aunque fue posible advertir a través del diálogo que favorecieron las entrevistas, que efectivamente los apoderados no son precisamente un gran aporte educacional para sus hijos, perjudicando incluso el avance al programa, ya que ellos descansan en los profesionales, (sin fortalecer el vínculo y desarrollo educacional), y no están al tanto de las necesidades de los estudiantes ni de las particularidades de su educación integral.

Desde una perspectiva general, las y los apoderados de los(as) estudiantes de la Escuela Luis Cruz Martínez que son parte del Programa PIE, valorizan de manera positiva dicho programa, sobretudo el desempeño de sus profesionales, sin embargo, existe una leve tendencia de las y los apoderadas(os) a considerar que el rol y el desempeño de los(as)

docentes del establecimiento educativo es más relevante, trascendente y necesario para la educación de sus hijas e hijos.

Uno de los aspectos en los que coinciden apoderados(as) y estudiantes, es en la evaluación de los materiales y herramientas de apoyo que proporciona el programa, y al igual que en el caso de los y las alumnos(as), consideran que dichos elementos de aprendizaje no son lo suficientemente apropiados para fortalecer el proceso psico-educativo de sus hijas e hijos. Pese a este aspecto, apoderados(as) de séptimo y octavo año básico evalúan de manera positiva la metodología utilizada por el PIE en el proceso educativo de sus hijas e hijos, hecho que puede sustentarse en una necesidad claramente identificada, la que se relaciona con la capacidad de reconocer que existe un segmento del alumnado, en el que se incluyen sus hijos(as), que requieren de apoyo adicional para cumplir con las exigencias actuales de la educación tradicional. Por ende, creen que el programa PIE les brinda una oportunidad importante a sus hijas e hijos para nivelar sus conocimientos y capacidades con el resto de la población escolar.

Otro aspecto que refleja cierto grado de coincidencia entre el discurso de alumnos(as) y apoderados(as), es en el hecho que ambos grupos de actores indican desconocer o directamente señalan que no existen espacios de coordinación y trabajo colaborativo entre profesores(as) del establecimiento y los(as) profesionales del PIE en la Escuela. Además, apoderados(as) de ambos niveles educativos indican que conocen las estrategias de co-enseñanza en materias como lenguaje, comunicación y matemáticas, pero que, si bien existe cierto nivel de comprensión de su parte respecto de las principales acciones del PIE, no tienen noción alguna respecto de acciones vinculadas con distintas áreas de la salud pública, como tampoco de las estrategias de integración multicultural que debe desarrollar el programa en la escuela.

Los y las docentes por su parte, dejan entrever una percepción negativa sobre el interés que los y las alumnos(as) del programa PIE manifiestan en las distintas actividades educativas; haciendo referencia a que el foco de los(as) estudiantes se centra primordialmente en sus compañeros y compañeras, en la posibilidad de establecer relaciones sociales, y no en el aprendizaje, dado que consideran que existe una baja confianza en los(as) profesionales del PIE.

En concordancia con lo anterior, ha sido posible advertir que el programa PIE – al menos en la Escuela Luis Cruz Martínez -, ha recibido objeciones, sugerencias y reclamos por parte de profesores(as) del establecimiento; hecho que según señalan, se debe a la falta de apoyo por parte de los(as) especialistas del programa, el deterioro de las condiciones laborales, la toma de decisiones poco oportunas por parte del establecimiento o corporaciones, y todo aquello que finalmente se alberga en los más profundo de cada realidad educativa, traduciéndose así en poca tolerancia a la frustración y/o control de la agresividad.

Los docentes en general, expresan cierta disconformidad respecto del trabajo de los profesionales del PIE, manifestando el hecho de no conocer por completo la metodología que utilizarán los especialistas al momento de ingresar al aula. Esto deja de manifiesto, la falta de comunicación o manejo efectivo de los espacios de planificación y de trabajo colaborativo entre profesionales.

Las respuestas dadas por los docentes de aula, se aprecia que conciben la labor realizada por los especialistas del PIE, distinta a su acción como profesores, y este aspecto radica, en que los docentes de aula aprecian el desarrollo de las habilidades de los y las estudiantes, como una labor difícil de llevar a cabo por ellos durante las clases.

Avanzando en el análisis respecto de los profesores y profesionales del Programa, en este mismo orden de ideas, se observan ciertas críticas interesantes, como la tensión entre los docentes al momento que el profesional PIE realiza actividades y se demora más tiempo del establecido, provocando una discontinuidad en la programación propia del establecimiento, restando un tiempo valioso a las otras asignaturas, señalando respecto de la co-docencia en la que ingresan solo materias de lenguaje y matemáticas, las que son consideradas como materias duras en el aula común, reafirmando la idea que el programa en sí es bastante bueno, pero que no logra los objetivos planteados.

La segunda lectura que hacemos de este desarrollo de habilidades y entrega de contenidos, demuestra que los docentes de aula y los profesionales del PIE necesitan fortalecer sus conocimientos respecto de las nuevas bases curriculares de los programas de estudio, esto, en cuanto a fortalecer los objetivos del aprendizaje que componen una serie de habilidades; las que se van desarrollando, potenciando y fortaleciendo a lo largo del año, según el nivel educativo de cada estudiante.

Para los docentes, este análisis es lo mismo de siempre, el PIE tiene las dificultades profesionales propias de la incorporación de estudiantes con NEE al interior del aula, porque la implementación del programa resulta clave para poder generar procesos de planificación diversificada que permitan la participación de todos(as) los(as) estudiantes de una misma clase. Sin embargo, estas diferencias de comprensión en un elemento tan básico y fundamental, como son los planes y programas de estudio, se transforman en un obstáculo para el trabajo colaborativo entre los docentes de aula y los profesionales del PIE, ya que transitan por caminos paralelos que se tensionan mutuamente, provocando un conflicto, vinculado a los procesos evaluativos de los estudiantes que presentan NEE tanto permanentes como transitorios.

En este mismo sentido, manifiestan que la presencia de los docentes del PIE dentro del aula, resulta ser, más bien, un elemento distractor al aprendizaje. En función a ello, y según lo manifestado por ambas partes (docentes y profesionales), existe cierta ambigüedad en sus discursos, puesto que reconocen tener expectativas en el programa en torno a los resultados de los(as) estudiantes, y no es posible lograr en corto plazo, resultados en cuanto a los objetivos planteados.

No podemos pasar por alto las distintas opiniones de los (as) docentes de la Escuela Luis Cruz Martínez, dado que expresan de manera explícita un desconocimiento respecto de muchas de las funciones específicas del PIE. Además, indican que el rol que deben cumplir los(as) especialistas del programa en la Escuela no es del todo nítido.

Pese a lo anterior, los y las docentes reconocen la existencia de un involucramiento relativo, lo que los lleva a considerar a los especialistas del PIE como agentes externos de los que no se saben mayormente sus tareas y atribuciones, más allá de las actividades que realizan con los y las estudiantes.

Esta visión, la que resulta ser distante en torno a la implementación del PIE en la Escuela, puede tener su origen en que la participación que ellos y ellas evidencian de los(as) especialistas dentro del establecimiento es poco visible, de bajo impacto y de escasa identidad respecto de las y los profesionales con el establecimiento.

Pese a todo lo anterior, y sin querer establecer una visión antagónica entre la percepción de profesores(as) de la Escuela y los(as) profesionales del programa; éstos(as) últimos señalan que los(as) estudiantes que participan del programa muestran un importante

interés por aprender, sin embargo, existen una serie de elementos que les generan distracción, dado que una de sus principales motivaciones es tener espacios de recreación con sus compañeros(as), posponiendo así sus estudios.

Por otra parte, de acuerdo a los(as) especialistas del programa, existen conflictos familiares y medioambientales que inciden en el bajo rendimiento escolar y en la poca capacidad para concentrarse, dificultando las mejoras individuales y colectivas de los(as) estudiantes, y aunque el compromiso de los y las profesionales es pleno, no es posible ignorar que las distintas realidades de los entornos inmediatos afectan la emocionalidad y capacidad de los(as) estudiantes.

En cuanto a otra variable fundamental para el desarrollo del programa PIE, los y las profesionales de este indican que los(as) estudiantes dentro del aula se comportan de una determinada manera junto a su grupo de pares, hecho que cambia de manera radical al momento de desarrollar las actividades pedagógicas o acatar las normas establecidas por el establecimiento educacional, siendo en estas últimas instancias, donde se han experimentado los momentos de mayor frustración y/o agresividad.

Respecto de esto último, los y las profesionales del programa PIE indican que los esfuerzos se orientan a la promoción de los derechos de niños y niñas, utilizando para ello un equipo multidisciplinario que trabaja de manera personalizada e integral con cada estudiante dependiendo de su diagnóstico (NNE); buscando así, promover su autonomía, lo que en muchas oportunidades se ve entorpecido por la propia familia, la que retrasa o inhibe dichos avances, debido al trato que ellas tienen con sus hijos e hijas. En este sentido, el diagnóstico del programa indica que se evidencia falta de comunicación y articulación entre la familia y la escuela, hecho que se suma al escaso interés de algunas familias, provocando así, dificultades respecto del desarrollo efectivo del programa.

En lo que concierne a la ejecución del programa PIE en términos estrictamente metodológicos, se observan dificultades relacionadas con las horas de intervención con las que cuenta dicho programa, las que son consideradas como acotadas, y donde la co-docencia considera solo materias como lenguaje y matemáticas, dando a entender que el programa en sí es bastante efectivo, pero no logra alcanzar los objetivos planteados.

Otros aspectos importantes, como la desigualdad social, las condiciones culturales y socio ambientales, influyen y determinan de manera importante los avances de los y las

estudiantes, ya que no todos cuentan con los incentivos necesarios que provienen necesariamente desde el hogar, la escuela, la familia, etc. En este sentido, las y los profesionales del PIE consideran que el apoyo psicológico y social son fundamentales, ya que se deben generar vínculos socio-afectivos con los(as) alumnos y sus familias, siendo capaces, además, de entregar herramientas psicoeducativas y emocionales.

Desde el PIE además, destacan la importancia del aprendizaje cooperativo, señalando que como valor agregado, los y las estudiantes han podido desarrollar una "construcción participativa del conocimiento", generando una interacción constante que se estimula a través de la socialización.

Finalmente, desde la perspectiva de las y los profesionales del PIE, se hace énfasis en que todas las estrategias son evaluadas para el mejoramiento continuo del programa, buscando facilitar actividades ad-hoc que se ajusten a cada sujeto a sus capacidades, generando así interdependencia positiva y una estimulación constantemente estimulada.

Respecto de la articulación pedagógica, es importante reiterar que el PIE desarrolla reuniones fundadas en el debate profesional y enfocadas en cada uno de los(as) estudiantes, implementando y complementando la diversidad del aula con la metodología preestablecida y mejorando esta última.

Además, el PIE articula elementos pertenecientes a la comunidad educativa, enfocándose principalmente en el trabajo colaborativo del equipo de aula conformado por el/la docente de asignatura y los(as) profesionales especialistas, debiendo apoyarse en el proceso académico de los(as) estudiantes mediante la implementación de estrategias pedagógicas que permiten el acceso y progreso dentro del currículum, teniendo presente la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, aunque de acuerdo a lo investigado, no siempre, y por diversas razones y circunstancias, se puede alcanzar tan preciado objetivo.

## **CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y ALCANCES**

### **1. Conclusiones generales**

El estudio desarrollado mediante esta investigación, se relaciona de manera directa con los factores Psicosociales y Socio-ambientales que inciden en los procesos de integración escolar de estudiantes que se encuentran incorporados(as) en el Programa de Intervención Especializada (PIE) y que, al momento de la recogida de datos, se encontraban cursando séptimo y octavo año de educación básica en la Escuela 1414 Luis Cruz Martínez de la comuna de Quilicura.

Basados en lo anterior, quisimos ahondar en los distintos factores que intervienen en la implementación del programa, el cual busca contribuir a la diversidad educativa, y que considera los principios sociales de equidad e igualdad de oportunidades en este ámbito, así como también, busca reducir la brecha cultural entre alumnos(as) de diferentes nacionalidades y niveles socioeconómicos.

Siguiendo con la idea de contribuir a la diversidad educativa, haremos presente que la dupla psicosocial es fundamental en este establecimiento, ya que sin duda, son estos profesionales quienes conocen la realidad de las y los estudiantes y de los apoderados, quienes a través de las entrevistas así como también del acompañamiento a estos actores, han recabado antecedentes para visualizar los factores protectores y prevenir las conductas de riesgo de niños/as y adolescentes y según sea el caso, la derivación a otros especialistas, realizando un seguimiento oportuno de las interconsultas efectuadas, generando instancias de trabajo con la comunidad educativa, promoviendo la convivencia y el buen clima de convivencia escolar.

En síntesis, la TS es el puente entre el individuo, la escuela y el entorno, entregando al establecimiento educacional un diagnóstico claro y oportuno de los estudiantes, el cual promueve crear políticas y métodos educativos, contextualizados y efectivos, en función de la mejora y el fortalecimiento institucional.

Uno de los principales hallazgos que aporta esta investigación, es que específicamente, a través del programa PIE, se quiso entregar a los padres y madres un papel fundamental en el proceso de integración escolar de sus hijos(as); incentivándolos y facilitándoles el

acceso prioritario para la formación de éstos, sin embargo, los resultados no han sido los esperados, dado que los(as) apoderados(as) no han sido un aporte trascendente en este sentido, y más aún, incluso han actuado como una elemento que perjudica los avances del programa, debido principalmente a que padres/madres descansan en la labor educativa de profesores(as) y profesionales del PIE, y no procuran permanecer al tanto de las necesidades de sus hijos e hijas, sobre todo considerando que quienes se encuentren en el PIE, son niños y niñas con necesidades especiales.

Otro hallazgo importante, dice relación con que el material didáctico y de apoyo especializado que se entrega a niños y niñas del programa, no logra facilitar la labor docente, dado que alumnos(as) y apoderados(as) identifican deficiencias importantes respecto de dicho material, considerando que este no facilita el aprendizaje y no es utilizado de acuerdo a la metodología establecida por el programa.

A diferencia de lo que ocurre con los(as) educadores(as) diferenciales, los(as) profesores y profesoras de educación básica también han podido sensibilizar respecto de niños y niñas con NEE, y aunque no han desarrollado estas capacidades en base a una formación académica inicial, si lo han hecho a través de la práctica laboral, complementándola con distintos cursos de capacitación. Pese a esto, dichas acciones no son suficientes para abordar la complejidad de la temática, pues hemos podido constatar que desde el Estado existen incongruencias entre el discurso y la práctica, dado que, a través de las observaciones realizadas durante la presente investigación, se aprecia una realidad que difiere de lo planteado como proyecto institucional, al no entregar la suficiente atención y recursos a quiénes requieren necesidades educativas diferenciadas.

Algunos elementos que dan cuenta de lo anterior, son, por ejemplo: la motivación al cuerpo docente, las exigencias de los colegios y padres/madres, la inexistencia de un modelo que evalúe el proyecto por parte de las instituciones, la cantidad de niños(as) por aula y la incomprensión del lenguaje de niños y niñas por parte de los(as) profesores(as), entre otras} problemáticas. Lo anterior, se traduce además en distintas situaciones donde niños y niñas con NEE tienen escasa participación dentro de las actividades pedagógicas diarias; por ejemplo, en ocasiones sólo se les entrega material para trabajar y que ocupen su atención durante un tiempo determinado, lo que claramente está lejos de ser un aporte intencionado al aprendizaje de los(as) alumnos(as).

Entre las principales causas de lo anteriormente descrito, se observa una sobre-exigencia a la labor que realizan docentes y profesionales; refiriéndonos con esto, al desarrollo de planificaciones de niños y niñas con y sin NEE, y a la atención personalizada que requieren los niños(as) integrados(as), incluyendo además la responsabilidad y trabajo extracurricular que implica ser profesor(a) jefe.

Todos los aspectos ya mencionados, dificultan y obstaculizan el camino hacia una educación integral y realmente inclusiva (modalidad que persigue nuestra reforma educacional), donde se valore la diversidad como un componente que contribuye al progreso de una sociedad en todo su conjunto.

De acuerdo al discurso realizado por niños y niñas que participan de los procesos de integración, los elementos que más inciden en su visión y educación, están relacionados con sus experiencias de socialización en el entorno escolar y su grupo de pares. Por esta razón, sugerimos, como un principio esencial que se debe insistir en lograr que, que exista un vínculo abierto entre la familia, los docentes, los y las especialistas de apoyo, de modo que puedan dar a conocer mediante una comunicación efectiva, los logros de los (as) niños(as) en distintas áreas, y de esta manera permitir que la familia se involucre en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas. Algunos ejemplos de lo anterior pueden ser, reforzar los contenidos ya aprendidos al momento de llevarse los cuadernos al hogar; reuniones más periódicas y otras estrategias que apunten a no perder detalle de los avances de niños y niñas.

Por otra parte, es indispensable además, asegurar la participación de especialistas y profesionales de las áreas que requieren mayor atención, quienes deben actuar como equipo de apoyo, sensibilizando a docentes, directivos, sostenedores y otros actores vinculados; de forma tal, que se genere una conciencia común sobre la temática y puedan comprometerse a respetar y apoyar a los(as) alumnos(as) con discapacidad (cognitiva, visual, auditiva, motora, o con alteraciones en su capacidad de relacionarse y/o comunicarse con el entorno), para así poder satisfacer las diversas necesidades educativas que éstos(as) presentan.

El sinfín de obstáculos que debe sortear un importante número de estudiantes en el sistema educativo actual, nos hace reflexionar que aún se requieren numerosos y profundos cambios en el sistema educativo y en las instituciones que prestan servicios

educativos; apuntando así a la obtención de espacios psicosociales nivelados, que es donde aspira a llegar una verdadera educación inclusiva.

El análisis constante de las prácticas educacionales y el proceso de cambio escolar, requieren de un avance sostenido en el tiempo, no obstante, lo que observamos en esta investigación, es que existe un desarrollo desigual, falta de iniciativas y propuestas sólidas que permitan evaluar el programa en sí. El programa PIE, responde a un interés futuro, que se debe replicar en base a criterios de calidad, credibilidad y seguridad, en un contexto de desarrollo de las y los estudiantes, pero que en la actualidad se desarrolla en un entorno que no es precisamente el más amigable.

## **2. Propuestas**

Podemos incluir, respecto de los factores psico-sociales y socio-ambientales, relativo a nuestros objetivos de investigación, que lo que pretendemos y/o sugerimos para favorecer y adaptar al proceso de aprendizaje, es estimular más la autonomía de los estudiantes, que el establecimiento otorgue los recursos necesarios y los profesores puedan fomentar que el estudiante no sea dependiente, sino que aprenda a estructurar sus tareas, como en general sus quehaceres estudiantiles.

En cuanto a los distintos factores que intervienen en la implementación del programa, se sugiere proponer talleres de formación y desarrollo profesional educativo para los docentes y profesionales del PIE, incluyendo módulos determinados sobre inclusión, diversidad, estrategias pedagógicas adaptativas y competencia cultural.

Un papel fundamental en el proceso de integración escolar a los apoderados, se proponen Talleres de Educación para padres y madres, uno al inicio del año escolar y los otros, semestrales, con un enfoque centrado en las fortalezas educativas con el fin de aumentar la responsabilidad de las familias y que éstas tengan las competencias para el acompañamiento de sus hijos en los procesos de aprendizaje. Es importante enfatizar la participación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, enseñando técnicas de estudio para las necesidades de ellos, haciendo de esto un apoyo tanto en casa como en el colegio.

En relación a los materiales, se propone una vez por semana entregar materiales de apoyo educativo a los estudiantes (guías de aprendizajes) con el fin de estimular y reforzar los contenidos que se enseñan en el aula y que antes de diseñarlos se realicen estudios motivacionales propios de los estudiantes, a fin que el material elaborado sea atractivo para ellos y no se sea concebido desde una mirada adulto centrista.

En concordancia que los niños con NEE, tienen escasa participación dentro de las actividades, proponemos actividades que fomenten el trabajo en equipo y la interacción entre todos los estudiantes del aula, garantizando que se sientan activos en el proceso educativo, sugerimos por ejemplo, actividades de resolución de conflictos; facilitar situaciones de decisión de problemas, solicitar que los estudiantes trabajen juntos para descubrir soluciones. Esto puede ser positivo para desarrollar destrezas de pensamiento colaborativo y crítico; otro ejemplo podría ser, al inicio de la clase hacer una ronda de presentación, pidiendo a los y las participantes que digan su nombre y los motivos por los que quieren estar en el aula. Después de esto, les pediremos que hagan la presentación pero esta vez pensando una rima con su nombre, por ejemplo: Me llamo Manuel y me gusta el pastel. También podrían hacer una playlist de sus canciones favoritas y porque lo son y compartirla en el aula (Fundación Educrea).

La implementación de estas estrategias puede aliviar la sobre-exigencia en la labor docente y profesional, proporcionando una atención más efectiva e individualizada para todos los estudiantes; Independientemente de sus necesidades educativas se recomienda fomentar la colaboración entre estos profesionales para distribuir la carga de trabajo y avalar un enfoque integral compartiendo recursos y estrategias optimizando el tiempo y la eficiencia en la elaboración de clases, permitiendo apoyo personalizado para niños con y sin NEE, determinando asistentes educativos, si es posible.

No se debe soslayar que estamos en permanente cambio y movimiento, por lo cual es desde esa perspectiva que el Trabajo Social, está llamado a favorecer los procesos de coordinación entre diversos actores en los diversos contextos organizacionales, incluido, por cierto, el ámbito escolar, así como organizar y clasificar la información desde la mirada de la disciplina, puesto que el impulso otorgado y la motivación propia del TS, despierta el interés de vivenciar y aplicar las experiencias, ya que las problemáticas

sociales siempre tendrán un impacto directo en los distintos territorios, de manera transversal.

Efectivamente, la instalación de buenas prácticas de manera más cercana, permite que se generen espacios de interacción social, claves en la buena relación y comunicación a futuro, entre equipos. El establecimiento de vínculos, a la luz del TS, sirve como plataforma para potenciar los aprendizajes obtenidos desde los establecimientos educacionales.

### **3. Proyecciones de investigación**

Para concluir y a su vez, abrir un debate crítico y reflexivo relacionado con la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), debemos considerar los antecedentes que sustentan este estudio, como también, el análisis a las entrevistas a los actores que participaron de la presente investigación.

En ese marco, queremos dejar abiertas líneas de investigación, por ejemplo, preguntarnos cómo es posible armonizar y lograr mayor efectividad en la combinación de la educación y la inclusión, cómo lograr la excelencia en el plano académico con una inclusión real. Ciertamente, en esta tarea es necesario fomentar capacitaciones constantes a todo el profesorado para afianzar no solo sus conocimientos, enriquecer sus habilidades de estrategias para la atención de los estudiantes sino que también exista un trabajo colaborativo eficiente entre todos los estamentos de la comunidad educativa (Padres y apoderados, asistentes de la educación, profesores de todos los niveles, especialistas, equipo directivo), donde exista una comunicación estrecha y las decisiones se tomen en forma conjunta y no por separado para el bienestar de todo los estudiantes.

La existencia de un aula de apoyo es fundamental; pues allí se potencian sus habilidades cognitivas y sociales. Sin embargo, creemos que se hace necesario contar con un / a auxiliar por sala que pueda apoyar en todo sentido a los niños / as con NEE, siempre con el fin de integrarlos a las actividades del resto del curso, y de este modo potenciar sus habilidades sociales y cognitivas.

También, en esta línea de orientación consideramos necesario evaluaciones sistemáticas del programa PIE - y de los diversos programas sociales, en general- en sus distintas

fases: evaluar el diseño, evaluar la implementación y evaluar los resultados, con el propósito de la mejora continua de la calidad de los procesos educativos y, adicionalmente, con la mejora constante de los programas, lograr que la inversión de recursos por parte del Estado tenga un mayor sentido e impacto.

#### **4. Reflexiones finales**

Adentrándonos ya en las conclusiones y/o consideraciones finales, en este acápite es fundamental mencionar la apuesta por la educación inclusiva y la integración escolar, lo cual ha constituido una de las reformas más destacadas y, por ello, el Estado donde más dinero ha inyectado es en educación; hecho que ha generado cambios e innovaciones importantes, tanto para alumnos(as) con discapacidad, como para aquellos(as) que presentan dificultades de aprendizaje o carencias educativas, pero aun así, este es un proceso incipiente que requiere de importantes mejoras como lo hemos evidenciados en esta investigación.

La reforma ha modificado el pensamiento de la comunidad educativa y de la sociedad, planteando la educación como un derecho para todas y todos. Esta política, se ha posicionado como proceso sistemático y continuo, que considera una transformación en la educación; modificando además la escolarización segregada hacia la integración del alumnado, garantiza el derecho de participar de un establecimiento para todos, con profesionales especialistas, pero cuyos logros no se han podido medir de manera certera.

Otro aspecto importante, es la legislación – y en especial -, el Decreto de Educación N°490/90 de 1990, el cual establece las normas para la implementación de los programas de integración escolar, ofertando a los establecimientos educativos una subvención especial por cada alumno integrado. Con ello, surge la necesidad de atender a los (as) estudiantes con NEE y contemplar la creación de las aulas de educación especial y aulas para estudiantes del PIE, donde el rol de este último, se posicionó como técnica o método, paralelo al ordinario o tradicional.

La adopción de la Ley N° 20.845 (2015) de Inclusión Escolar, que otorga medidas concretas respecto de la inclusión estudiantil, genera una nueva forma de ver a las personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje o carencias educativas; y, en

cuanto a la experiencia de la integración escolar, es importante indicar, que tanto las y los docentes como las y los profesionales, han demostrado un enorme interés en dar respuestas específicas a las dificultades de los(as) estudiantes, lo cual se debe, a los fuertes vínculos con el mundo educativo, tanto en el ámbito de la educación especial como en el espacio de la integración escolar.

El PIE debiese seguir fortaleciendo una corriente inclusiva, procurando alcanzar mayores avances en el proceso educativo escolar. Las escuelas deben ser todas inclusivas dado que los estudiantes con necesidades educativas especiales son diferentes, y que, para ser realmente inclusivos, deben comprender que cada alumno(a) tiene capacidades distintas sin importar su diagnóstico, su categoría y/o clasificación y, por tanto, también debe sensibilizarse a la población estudiantil, así como a sus padres y apoderados que la inclusión es un valor social de carácter supremo.

No obstante, en el análisis de la idea de inclusión educativa, debemos señalar que pudimos comprobar, paradójicamente, que esta empezó a decaer y las prácticas a rutinizarse. Hemos visto como un proyecto de esta magnitud, que debiese estar en continua promoción, se ha ido relegando y se ve como parte de un desarrollo rutinario y sin grandes novedades. Por otra parte, se vislumbra cierta ausencia de iniciativas específicas e innovadoras por parte de profesionales y encargados(as) del PIE.

Este último aspecto se reafirma durante el desarrollo de esta tesis de grado, específicamente en el apartado *estudio del arte*, dado que nos fue muy complejo encontrar investigaciones actualizadas y/o literatura desarrollada vinculada con la evolución del desarrollo del trabajo en las aulas, y los niveles que van sorteando los y las alumnos(as), además de la frecuencia en el empleo de las distintas estrategias y la normalización de las mismas.

Las medidas educativas no han sido efectivas en la actualidad; visualizamos además la necesidad del desarrollo de un compromiso que involucre a todos los actores de la comunidad educativa hacia el cumplimiento del Programa de Integración Escolar (PIE), resaltando además, la necesidad de generar nuevos procesos de sensibilización, en especial, orientados a docentes de aula regular; estableciendo así alianzas con las familias, mejorando la relación profesor/alumno, incentivando el trabajo colaborativo,

cuidando el clima laboral y por último, creando lineamientos para un mejor trabajo con estudiantes con NEE .

De acuerdo a este estudio de caso, se puede concluir que el Programa de Integración Escolar (PIE) en este establecimiento educativo, requiere de un intencionado programa de sensibilización e información orientado a toda la comunidad educativa, con la finalidad que esta pueda interiorizar y aprender sobre el trabajo y el proceso que implica la aceptación de la diversidad.

Finalmente, es fundamental hacer presente, que la elección y desarrollo de esta investigación se sustenta en nuestro interés irrestricto por el bien superior de niños, niñas y adolescentes del país, el cual debe estar en el centro de las políticas públicas relacionadas con educación, y en cualquiera de sus niveles, así como también, en cualquier decisión que pueda ser tomada en el ámbito local y que se oriente a las distintas comunidades educativas.

En virtud de lo anterior queremos expresar que concordamos plenamente con lo señalado en el documento del Ministerio de Educación del año 2020, titulado Conclusiones y recomendaciones, especialmente donde señala que:

*“La situación actual no ha hecho más que ratificar el rol clave de la escuela, no solo como espacio de aprendizaje, sino que imprescindible para el mayor bienestar, socialización, condiciones de salud física y mental de los niños, niñas y adolescentes”* (Educación, 2020)

## BIBLIOGRAFÍA

- Balcazar, F. (2015). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades* , 59-77.
- Biblioteca del Congreso Nacional . (s.f.). *SIIT Estadísticas Territoriales* . Obtenido de <https://www.bcn.cl/siit/estadisticasterritoriales/estadisticas?categoria=discapacidad>
- Centro de Estudios, MINEDUC. (2013). Resumen estadístico de la educación (Educación en una mirada). Santiago .
- Cisternas, L. &. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios pedagógicos* , 31-48.
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación* , 77-96.
- Cortés, M. (2017). *Repositorio PUC*. Obtenido de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/52742>
- Covarrubias, C. &. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios pedagógicos*, 63-78.
- De La Parra, M. (2015). *Repositorio PUC*. Obtenido de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15762>
- De La Vega, L. &. (2023). Justicia social en educación: perspectivas de directores/as de escuelas desaventajadas de Chile. *Revista CS*, 312-336.
- Departamento de Estudios SENADIS. (2016). *Estudio Nacional de la Discapacidad 2015*. Santiago: Ingrid Medel.
- Donoso, S. (2004). Reforma y Política Educacional en Chile 1990 - 2004. *El Neoliberalismo en Crisis* . Valdivia , Los Ríos .
- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. París: Unesco Ediciones .
- Espinoza, I. (2019). *Repositorio PUC*. Obtenido de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/23694>
- Hoffmann, K. (2018). *Repositorio PUC*. Obtenido de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22474>

- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría* , 129-150.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires : Katz Editores.
- Jara, M. &. (11 de septiembre de 2014). *CIPER CHILE* . Obtenido de Más de \$7 mil millones destinados a niños con problemas de aprendizaje están “perdidos”: <https://www.ciperchile.cl/2014/09/11/mas-de-7-mil-millones-destinados-a-ninos-con-problemas-de-aprendizaje-estan-%E2%80%9Cperdidos%E2%80%9D/>
- McEvan, P. &. (2000). The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System . *Sage Journals* , 213-239.
- MINEDUC. (Mayo de 2015). Ley de inclusión escolar . Santiago, Chile .
- MINEDUC. (2021). Programa de Integración Escolar PIE. *Ley 20.201 Decreto 170*. Santiago, Chile.
- Moreno, A. &. (2020). El buen paciente: un análisis de la relación entre niños y niñas usuarios y profesionales del programa de integración escolar PIE. *Estudios pedagógicos* , 267-283.
- Nuñez, C., Peña, M., & Cubillos, F. &. (2016). Estamos todos juntos: El cierre de la escuela rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 953-967.
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París: OECD.
- Otondo, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior. *Espacios*, 6.
- Peña, M. (2010). HACIA UNA RECUPERACION DE LA SUBJETIVIDAD EN EL PROCESO DE CONOCER EN EL CONTEXTO ESCOLAR: LA PREGUNTA POR EL SABER EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACION BASICA CHILENA. *Estudios Pedagógicos*, 195-211.
- Portal de Atención Ciudadana MINEDUC. (2009). *Ayuda MINEDUC*. Obtenido de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-pie-5>
- Queupil, J., & Cuenca, C. &. (2021). Redes de colaboración entre equipos de integración escolar (PIE) y docentes durante la pandemia covid-19. *Perspectiva educacional*, 57-83.
- Ramos, L. (Noviembre de 2020). *El Mostrador* . Obtenido de <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2020/11/23/programas-de-integracion-escolar-y-su-relevancia-en-el-contexto-actual/>

- Rodríguez, C. (2012). UN ESTUDIO SOBRE LA PAREJA PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN MEDIA EN URUGUAY. *Diálogos Educativos*, 38-65.
- Sagredo, E., & Bizama, M. &. (2019). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revistas pedagógicas*, 343-360.
- Silva, C. &. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente. La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas* , 87-108.
- Simón, C., & Giné, C. &. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* , 25-42.
- Tamayo, M., Carvallo, M., & Sánchez, M. &. (2018). Programa de Integración escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de discapacidad - REDIS*, 161-179.
- Tapia, N. (2022). *ADIPA*. Obtenido de <https://adipa.cl/noticias/programa-pie-cuales-son-los-desafios-para-lograr-la-inclusion/>
- UNESCO Educación. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Place de Fontenoy.
- UNESCO Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: Place de Fontenoy.
- Unidad de Educación Especial . (2015). *APRUEBA CRITERIOS Y ORIENTACIONES DE ADECUACIÓN CURRICULAR PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN BÁSICA*. Santiago: División de Educación General.
- Weiland, C., & Shapiro, A. e. (Octubre de 2019). The Effects of Enrolling in Oversubscribed Prekindergarten Programs Through Third Grade. *Wiley*.

## ANEXOS

### ANEXO N°1: PAUTA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES



#### Entrevista a niños, niñas y adolescentes, Programa PIE Quilicura 2023

1. Crees tú que estar en el programa PIE ha contribuido a tu desarrollo educativo?

|    |  |    |  |       |  |
|----|--|----|--|-------|--|
| SÍ |  | NO |  | NS/NR |  |
|----|--|----|--|-------|--|

2. ¿Te sientes más incluido(a) o apoyado(a) en tu escuela gracias al programa?

|    |  |    |  |       |  |
|----|--|----|--|-------|--|
| SÍ |  | NO |  | NS/NR |  |
|----|--|----|--|-------|--|

3. ¿Recibes materiales de apoyo para tus estudios por parte del Programa?

|    |  |    |  |       |  |
|----|--|----|--|-------|--|
| SÍ |  | NO |  | NS/NR |  |
|----|--|----|--|-------|--|

4. ¿El programa te ha ayudado a fortalecer las relaciones sociales con tus compañeros y compañeras?

|    |  |    |  |       |  |
|----|--|----|--|-------|--|
| SÍ |  | NO |  | NS/NR |  |
|----|--|----|--|-------|--|

5. ¿Entiendes bien las explicaciones de los profesores /as dentro del aula?

|    |  |    |  |       |  |
|----|--|----|--|-------|--|
| SÍ |  | NO |  | NS/NR |  |
|----|--|----|--|-------|--|

6. ¿Has notado cambios positivos respecto del desarrollo de tus tareas en la sala de clases?

|    |  |    |  |       |  |
|----|--|----|--|-------|--|
| SÍ |  | NO |  | NS/NR |  |
|----|--|----|--|-------|--|

Cuales explique: \_\_\_\_\_

7. ¿Los/as profesionales del PIE han trabajado en conjunto con los y las docentes para apoyar tú aprendizaje?

|    |  |    |  |       |  |
|----|--|----|--|-------|--|
| SÍ |  | NO |  | NS/NR |  |
|----|--|----|--|-------|--|

8. ¿Participas en talleres extra programáticos del establecimiento?

|    |  |    |  |       |  |
|----|--|----|--|-------|--|
| SÍ |  | NO |  | NS/NR |  |
|----|--|----|--|-------|--|

8.1 ¿Qué tipo de taller?

---

## ANEXO N°2: PAUTA DE ENTREVISTA PARA APODERADOS



### Cuestionario de medición PIE Escuela Luis Cruz Martínez

Estimada comunidad escolar, el presente cuestionario tiene como finalidad conocer cuáles son los aspectos psicosociales y socio ambientales que inciden en mayor o menor medida en los procesos de integración escolar que experimentan estudiantes de séptimo y octavo básico de la Escuela, y que se encuentren incorporados en el Programa de Integración Escolar del MINEDUC. Para ello, a través de esta encuesta queremos conocer la percepción de los actores involucrados, es decir, padres y/o apoderados. De tal manera, poder hacer una reflexión respecto de la implementación de este programa; poniendo este estudio a disposición del establecimiento educacional y toda su comunidad, para que puedan conocer los resultados de esta investigación.

#### I. Antecedentes del o la encuestado(a):

##### 1.1 Curso del estudiante

|       |                            |  |
|-------|----------------------------|--|
| Curso | 7 <sup>MO</sup> año básico |  |
|       | 8 <sup>VO</sup> año básico |  |

##### 1.2 Sexo de quien responde

|           |  |
|-----------|--|
| Masculino |  |
| Femenino  |  |

1.3 Edad: \_\_\_\_\_

1.4 Nacionalidad: \_\_\_\_\_

## II. Antecedentes del niño o niña

2.1 ¿Hace cuánto tiempo que su hijo es parte del PIE?

|                        |  |
|------------------------|--|
| 1. Menos de un año     |  |
| 2. Alrededor de un año |  |
| 3. Más de dos años     |  |
| 4. Más de tres años    |  |
| 5. No sabe/no responde |  |

2.2 ¿Por qué se dio usted cuenta de que su hijo(a) requería ser apoyado(a) en su proceso de integración educativa?

|                             |  |        |
|-----------------------------|--|--------|
| 1. Problemas auditivos      |  |        |
| 2. Problemas visuales       |  |        |
| 3. Problemas de aprendizaje |  |        |
| 4. Discapacidad motora      |  |        |
| 5. Otro                     |  | ¿Cuál? |

2.3 Considera usted que el proceso de diagnóstico de su hijo o hija al programa PIE fue:

|                        |  |                       |  |                        |  |            |  |
|------------------------|--|-----------------------|--|------------------------|--|------------|--|
| Oportuno -<br>Acertado |  | Lento – Poco<br>claro |  | Algo confuso –<br>útil |  | Desconozco |  |
|------------------------|--|-----------------------|--|------------------------|--|------------|--|

### III. Percepción sobre el Programa de Integración Escolar

2.4 ¿Cómo considera usted que ha sido la metodología del PIE en la Escuela Luis Cruz Martínez de la comuna de Quilicura?

|                              |  |
|------------------------------|--|
| 1. Muy adecuada              |  |
| 2. Algo adecuada             |  |
| 3. Ni adecuada ni inadecuada |  |
| 4. Poco adecuada             |  |
| 5. Muy inadecuada            |  |

2.4.1 Complemente su respuesta anterior con alguna experiencia en particular, como padre/madre.

|  |
|--|
|  |
|--|

2.5 Del siguiente listado de herramientas entregadas a los alumnos en el contexto de la implementación del PIE en la Escuela, seleccione al menos 3 que considere fundamentales para el éxito del estudiante:

|  |                                                                     |
|--|---------------------------------------------------------------------|
|  | Estrategias de co-enseñanza en lenguaje, comunicación y matemáticas |
|  | Reforzamiento educativo                                             |
|  | Participación de la familia                                         |
|  | Apoyos académicos diferenciados                                     |
|  | Adecuaciones curriculares                                           |
|  | Coordinación con áreas de la salud pública                          |

|  |                                       |
|--|---------------------------------------|
|  | Integración multicultural             |
|  | Acciones de apoyo individual          |
|  | Capacitación al personal académico    |
|  | Recursos materiales y ayudas técnicas |

2.6.1 A Continuación, comente brevemente su respuesta anterior:

|  |
|--|
|  |
|--|

2.7 Respecto de los siguientes actores fundamentales en el proceso de integración escolar de niños y niñas pertenecientes al PIE, comente, cual ha sido el aspecto más positivo y el menos abordado por cada uno de ellos (puede comentar a modo general o en de acuerdo a experiencias particulares) (marque con una cruz en la celda que usted considere su respuesta)

| ACTOR      | Aspectos positivos en su rol de agente integrador | Aspectos poco desarrollados y que usted cree que son importantes de considerar |
|------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| LA FAMILIA |                                                   |                                                                                |

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| LA COMUNIDAD |  |  |
| LA ESCUELA   |  |  |

## **ANEXO N°3: PAUTA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES Y PROFESIONALES DEL PIE**



### **Pauta de Entrevista para Profesores Jefes y Encargado Programa PIE**

Queremos agradecerles esta entrevista que nos otorgan y señalarles que la finalidad que perseguimos es obtener información que nos permita conocer y describir los factores que, a juicio de ustedes, -ya sea como profesionales del Programa o como profesores jefes de los cursos-, inciden en el desempeño escolar de los y las estudiantes de la Escuela Luis Cruz Martínez que son parte del Programa PIE del MINEDUC.

Esta investigación es muy importante para nosotras, porque constituye nuestra Tesis de Grado en el campo del Trabajo Social, por lo cual estamos muy agradecidas de usted (es).

Quisiéramos iniciar, solicitándole (s) que nos cuente(n):

1. ¿Cómo percibe usted que los estudiantes que están en el Programa PIE en este establecimiento, efectivamente, manifiestan interés en aprender?
2. ¿Qué evidencias, usted, podría señalarnos respecto a que los y las alumnas del Programa, desarrollan una mayor tolerancia a la frustración y control de la agresividad?
3. Explíquenos si el Programa de Integración Educativa, logra, en términos reales, - en esta escuela - promover la autonomía de niños y niñas en el ejercicio de sus derechos
4. Háblenos, por favor, de los espacios saludables que, a su juicio, existen en este establecimiento y que contribuyen al logro de las pretensiones del Programa
5. Podría contarnos ¿Cuáles son los obstáculos que ustedes perciben para que el programa logre los objetivos en este establecimiento?

6. ¿Las horas que entrega el programa son suficientes para lograr el aprendizaje de los estudiantes de NEE o qué ajustes consideran ustedes que debieran hacerse?
7. ¿De qué manera influye la desigualdad social de los y las estudiantes (as) en los resultados que busca obtener el Programa?
8. Podría decirnos, ¿Cuál es el rol que desempeña la Trabajadora Social y la Psicóloga del Programa en la Escuela y si el desempeño de este rol contribuye, efectivamente, al logro de los objetivos del programa?
9. Podría hablarnos acerca de las metodologías utilizadas por el PIE y explicarnos, según su juicio, si se logra la autonomía de los niños y niñas en el ejercicio de sus derechos en esta escuela.
10. ¿Cuál es la forma que los profesionales (PIE) y los docentes de este establecimiento desarrollan la articulación pedagógica para ejecutarla en el aula?

## ANEXO N°4: TABLAS DE PARTICIPACIÓN

### 4.1 Estudiantes de 7° año básico, Escuela Luis Cruz Martínez

| Niveles de satisfacción de estudiantes de 7° de establecimiento Luis Cruz Martínez |              |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   | TOTALES |   |   |    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------|------|--------------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---------|---|---|----|----|
| Variables                                                                          |              |      |      |              | Preguntas de la entrevista |   |   |   |   |   |   |   |   |         |   |   |    |    |
| Estudiantes                                                                        | Curso        | Sexo | Edad | Nacionalidad | 1                          | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10      | 0 | 1 | 2  | 3  |
| 1                                                                                  | 7°           | H    | 12   | Chilena      | 3                          | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3       | 0 | 2 | 4  | 4  |
| 2                                                                                  | 7°           | H    | 14   | Chilena      | 2                          | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3       | 0 | 0 | 7  | 3  |
| 3                                                                                  | 7°           | H    | 12   | Chilena      | 3                          | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2       | 1 | 1 | 6  | 2  |
| 4                                                                                  | 7°           | M    | 13   | Chilena      | 3                          | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 0 | 2       | 1 | 1 | 5  | 3  |
| 5                                                                                  | 7°           | H    | 13   | Chilena      | 2                          | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2       | 0 | 0 | 8  | 2  |
| 6                                                                                  | 7°           | M    | 12   | Chilena      | 3                          | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2       | 0 | 0 | 4  | 6  |
| 7                                                                                  | 7°           | H    | 12   | Chilena      | 2                          | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2       | 0 | 2 | 6  | 2  |
| 8                                                                                  | 7°           | M    | 13   | Chilena      | 3                          | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 0 | 1 | 3       | 1 | 1 | 3  | 4  |
| 9                                                                                  | 7°           | M    | 12   | Chilena      | 3                          | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3       | 0 | 0 | 5  | 5  |
| 10                                                                                 | 7°           | H    | 13   | Chilena      | 3                          | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 0 | 2 | 3       | 1 | 0 | 2  | 7  |
|                                                                                    |              |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |         | 4 | 7 | 50 | 38 |
| HOMBRES                                                                            | 5            |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |         |   |   |    |    |
| MUJERES                                                                            | 5            |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |         |   |   |    |    |
| PROMEDIO DE EDAD                                                                   | 12,6         |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |         |   |   |    |    |
| Nacionalidad                                                                       | Chilena 100% |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |         |   |   |    |    |

## ANEXO N°5

### 4.2 Estudiantes de 8° año básico, Escuela Luis Cruz Martínez

| Niveles de satisfacción de estudiantes de 8° de establecimiento Luis Cruz Martínez |                 |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    | TOTALES |    |    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------|------|--------------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------|----|----|----|
| Variables                                                                          |                 |      |      |              | Preguntas de la entrevista |   |   |   |   |   |   |   |   |    |         |    |    |    |
| Estudiantes                                                                        | Curso           | Sexo | Edad | NACIONALIDAD | 1                          | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0       | 1  | 2  | 3  |
| 11                                                                                 | 8°              | H    | 14   | Chilena      | 3                          | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3  | 0       | 5  | 2  | 3  |
| 12                                                                                 | 8°              | M    | 14   | Chilena      | 3                          | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3  | 0       | 0  | 2  | 8  |
| 13                                                                                 | 8°              | M    | 14   | Chilena      | 3                          | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3  | 0       | 0  | 2  | 8  |
| 14                                                                                 | 8°              | M    | 14   | Chilena      | 3                          | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2  | 0       | 1  | 7  | 2  |
| 15                                                                                 | 8°              | M    | 14   | Chilena      | 3                          | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 2 | 3  | 1       | 0  | 5  | 4  |
| 16                                                                                 | 8°              | H    | 14   | Chilena      | 2                          | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2  | 1       | 2  | 7  | 0  |
| 17                                                                                 | 8°              | M    | 14   | Chilena      | 3                          | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 0 | 1 | 3  | 1       | 1  | 3  | 5  |
| 18                                                                                 | 8°              | M    | 15   | Chilena      | 3                          | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 | 3  | 1       | 1  | 4  | 4  |
| 19                                                                                 | 8°              | M    | 15   | Chilena      | 2                          | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 3  | 1       | 1  | 5  | 3  |
| 20                                                                                 | 8°              | M    | 15   | Chilena      | 3                          | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 | 1 | 3  | 1       | 1  | 3  | 5  |
|                                                                                    |                 |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    | 6       | 12 | 40 | 42 |
| HOMBRES                                                                            | 2               |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |         |    |    |    |
| MUJERES                                                                            | 8               |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |         |    |    |    |
| PROMEDIO DE EDAD                                                                   | 14,3            |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |         |    |    |    |
| Nacionalidad                                                                       | Chilena<br>100% |      |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |         |    |    |    |

## ANEXO N°6

### 4.3 Apoderados(as) de 7° año básico, Escuela Luis Cruz Martínez

| ¿Cómo encuentra usted el funcionamiento del Programa PIE?                         |          |      |            |      |              |           |   |   |   |   |         |   |   |   |    |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|--------------|-----------|---|---|---|---|---------|---|---|---|----|---|
| La implementación del PIE en la Escuela                                           |          |      |            |      |              |           |   |   |   |   |         |   |   |   |    |   |
| Niveles de satisfacción de Apoderados de 7° de establecimiento Luis Cruz Martínez |          |      |            |      |              |           |   |   |   |   |         |   |   |   |    |   |
| Variables                                                                         |          |      |            |      |              | Preguntas |   |   |   |   | TOTALES |   |   |   |    |   |
| Apoderado                                                                         | Curso    | Sexo | Parentesco | Edad | Nacionalidad | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 | 1       | 2 | 3 | 4 | 5  | 6 |
| 1                                                                                 | 7°       | F    | Madre      | 37   | Chilena      | 5         | 5 | 5 | 5 | 5 | 0       | 0 | 0 | 0 | 5  | 0 |
| 2                                                                                 | 7°       | F    | Madre      | 35   | Chilena      | 4         | 3 | 3 | 2 | 3 | 0       | 1 | 3 | 1 | 0  | 0 |
| 3                                                                                 | 7°       | F    | Madre      | 43   | Chilena      | 6         | 6 | 4 | 5 | 1 | 1       | 0 | 0 | 1 | 1  | 2 |
| 4                                                                                 | 7°       | F    | Madre      | 39   | Chilena      | 6         | 6 | 6 | 6 | 6 | 0       | 0 | 0 | 0 | 0  | 5 |
| 5                                                                                 | 7°       | F    | Madre      | 54   | Chilena      | 5         | 5 | 5 | 5 | 5 | 0       | 0 | 0 | 0 | 5  | 0 |
| 6                                                                                 | 7°       | F    | Madre      | 38   | Chilena      | 6         | 5 | 1 | 5 | 6 | 1       | 0 | 0 | 0 | 2  | 2 |
| 7                                                                                 | 7°       | F    | Madre      | 42   | Chilena      | 5         | 5 | 4 | 5 | 5 | 0       | 0 | 0 | 1 | 4  | 0 |
| Promedio de edad                                                                  | 41,1     |      |            |      |              |           |   |   |   |   | 2       | 1 | 3 | 3 | 17 | 9 |
| sexo                                                                              | femenino |      |            |      |              |           |   |   |   |   |         |   |   |   |    |   |
| nacionalidad                                                                      | chilena  |      |            |      |              |           |   |   |   |   |         |   |   |   |    |   |

## ANEXO N°7

### 4.4 Apoderados(as) de 8° año básico, Escuela Luis Cruz Martínez

| Herramientas entregadas a los alumnos en el contexto de la implementación del PIE en la Escuela, ¿Cuáles ha conocido usted? |       |      |            |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |    |         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|------------|------|--------------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|---------|----|
| Niveles de satisfacción de Apoderados de 8° de establecimiento Luis Cruz Martínez                                           |       |      |            |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |    |         |    |
| Variables                                                                                                                   |       |      |            |      |              | Preguntas de la entrevista |   |   |   |   |   |   |   |    | TOTALES |    |
| Apoderado                                                                                                                   | Curso | Sexo | Parentesco | Edad | Nacionalidad | 1                          | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 | 1       | 2  |
| 1                                                                                                                           | 8°    | M    | Padre      | 39   | chilena      | 1                          | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1  | 8       | 2  |
| 2                                                                                                                           | 8°    | F    | Madre      | 35   | chilena      | 1                          | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2  | 3       | 7  |
| 3                                                                                                                           | 8°    | F    | Madre      | 39   | chilena      | 1                          | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1  | 7       | 3  |
|                                                                                                                             |       |      |            |      |              |                            |   |   |   |   |   |   |   |    | 18      | 12 |

|                  |      |
|------------------|------|
| Promedio de edad | 37,6 |
|------------------|------|

## ANEXO N°8: MATRIZ DE PARTICIPACIÓN DOCENTES

| PREGUNTA                                                                                                                                                                        | CATEGORÍA                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | DECLARACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>¿Cómo percibe usted que los estudiantes del PIE, efectivamente, manifiestan interés en aprender?</p>                                                                         | <p>Interés en los compañeros<br/><b>(Significación social)</b></p> <p>No hay interés en el aprendizaje<br/><b>(Significación cognitiva)</b></p> <p>Preguntan cuándo no entienden<br/><b>(significación cognitiva)</b></p> <p>Se confían en apoyo profesionales PIE<br/><b>(significación instrumental)</b></p> | <p><i>“Desde la percepción y los comentarios de los propios estudiantes, ellas y ellos, en su mayoría muestran un interés en estar en la escuela, con sus compañeros, pero no evidencian un interés en el aprendizaje en sí” (Docente 2)</i></p> <p><i>“Cuando se conversa con ellas y ellos sobre su propósito y sus ganas de aprender, manifiestan que no les interesa mucho” (Docente 2)</i></p> <p><i>“...preguntan cuándo no pueden responder o no comprenden la materia” (Docente 3)</i></p> <p><i>“En mi ciclo, los estudiantes cuando no entienden una materia o actividad se les entrega la confianza para que pregunten las veces que sean necesarias” (Docente-1)</i></p> <p><i>“...esperan que el equipo PIE se haga cargo, con una visión más bien asistencialista” (Docente 1)</i></p> |
| <p>¿Qué evidencias usted, podría señalarnos respecto a que los y las alumnas del Programa, desarrollan una mayor tolerancia a la frustración y control de la agresividad?</p>   | <p>No hay tolerancia a la frustración<br/><b>(significado cognitivo)</b></p>                                                                                                                                                                                                                                   | <p><i>“El programa busca mejorar el sistema de educación y proporciona ritmos de aprendizajes ya que no hay tolerancia a la frustración” (Docente 1)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>Explíquenos si el Programa de Integración Educativa, logra, en términos reales, -en esta escuela- promover la autonomía de niños y niñas en el ejercicio de sus derechos</p> | <p>No se logra la autonomía<br/><b>(significado cognitivo)</b></p> <p>Dependencia de la ayuda de un adulto<br/><b>(significado social)</b></p>                                                                                                                                                                 | <p><i>“Es lento y progresivo, depende de la realidad cognitiva de cada estudiante”(E-3)</i></p> <p><i>“Están muy acostumbrados a que el equipo del programa de integración los asisten desde un punto de vista paternalista y de sobreprotección y no hay disposición desde la familia a motivar la autonomía en los estudiantes”(E-2)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>Háblenos, por favor, de los espacios saludables que, a su juicio, existen en este establecimiento y que contribuyen al logro</p>                                             | <p>Existen espacios que permiten la interacción, no obstante, pueden ser más aprovechados</p>                                                                                                                                                                                                                  | <p><i>“El colegio cuenta con un amplio patio para el esparcimiento, pero no cuentan con espacio destinados para los niños con necesidades especiales”(E-1)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| de las pretensiones del Programa                                                                                                                                                                                  | <b>(significado instrumental)</b>                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Podría contarnos ¿Cuáles son los obstáculos que ustedes perciben para que el programa logre los objetivos en este establecimiento?                                                                                | No hay adecuación a pruebas y actividades<br><b>(significado instrumental)</b><br><br>Difícil de concebir tiempos colaborativos<br><b>(significado social)</b>          | <i>“La consecuencia reiteradas por parte de los profesionales del programa por licencias, lo cual pierde continuidad en el trabajo con los niños” (E-1)</i><br><br><i>“Difícil conseguir coordinar horarios para trabajar con asignaturas (fuera de lenguaje y matemática) además que este último queda a voluntad y disposición del profesional PIE”(E-1)</i> |
| ¿Las horas que entrega el programa son suficientes para lograr el aprendizaje de los estudiantes de NEE o qué ajustes consideran ustedes que debieran hacerse?                                                    | La cuatros horas de intervención son pocas<br><b>(significado instrumental)</b>                                                                                         | <i>“Hay estudiantes que requieren mucho más apoyo por parte del especialista” (E-1)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| ¿De qué manera influye la desigualdad social de los y las estudiantes (as) en los resultados que busca obtener el Programa?                                                                                       | Baja disposición de las familias<br><b>(significado social)</b><br><br>Desigualdad en uso de tecnología<br><b>(significado social)</b>                                  | <i>“No es siempre la más disponible, lo que hace muy dificultoso avanzar para lograr resultados positivos”(E-1)</i><br><br><i>“Se evidencia en la información y comunicación”(E-3)</i>                                                                                                                                                                         |
| Podría decirnos, ¿Cuál es el rol que desempeña la Trabajadora Social y la Psicóloga/o del Programa en la Escuela y si el desempeño de este rol contribuye, efectivamente, al logro de los objetivos del programa? | Acompañamiento a los estudiantes y apoderados<br><b>(significado social/cognitivo)</b><br><br>Gestionan información de recursos sociales<br><b>(significado social)</b> | <i>“Contactar a los padres, familiares o tutores y lograr que utilicen las redes de apoyo”(E-1)</i><br><br><i>“Intervienen con las familias la parte social y comunitarias”(E-3)</i>                                                                                                                                                                           |

|                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Podría hablarnos acerca de las metodologías utilizadas por el PIE y explicarnos, según su juicio, si se logra la autonomía de los niños y niñas en el ejercicio de sus derechos en esta escuela.</p> | <p>Lograr la confianza transmitiendo seguridad<br/><b>(significado cognitivo/social)</b></p>                 | <p><i>“Por la edad de los estudiantes son más rebeldes teniendo una buena comunicación y confianza es menos dificultoso promover la autonomía, así se crearán el discurso que son titulares de derechos”(E-2)</i></p>     |
| <p>¿Cuál es la forma que los profesionales (PIE) y los docentes de este establecimiento desarrollan la articulación pedagógica para ejecutarla en el aula?</p>                                          | <p>Reuniones semanales con planificación y adecuaciones curricular<br/><b>(significado instrumental)</b></p> | <p><i>“Se designa un día y hora para trabajar la preparación de la enseñanza, se entrega un calendario con los días para el año, reuniones por nivel y PIE, lo cuales se dificulta por los casos emergentes”(E-1)</i></p> |

## ANEXO N°9: MATRIZ DE PARTICIPACIÓN PROFESIONALES (PIE)

| PREGUNTA                                                                                                                                                                        | CATEGORÍA                                                                                                     | DECLARACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>¿Cómo percibe usted que los estudiantes del PIE, efectivamente, manifiestan interés en aprender?</p>                                                                         | <p><b>Presentan conflictos familiares y ambientales</b></p> <p><b>Interés en compartir con sus amigos</b></p> | <p><i>“Lo que no les permite mantener el enfoque del aprendizaje pedagógico que es esperado” (E-2 dupla)</i></p> <p><i>“Mayor interés en compartir con amigos que por su proceso de enseñanza-aprendizaje” (E-3 ed. PIE)</i></p>                                                                                                |
| <p>¿Qué evidencias usted, podría señalarlos respecto a que los y las alumnas del Programa, desarrollan una mayor tolerancia a la frustración y control de la agresividad?</p>   | <p><b>Cambian de comportamiento</b></p>                                                                       | <p><i>“Con sus compañeros, con sus docentes, su adaptación frente a las normas que se rigen dentro del aula y como en el establecimiento en general” (E-3 orientador)</i></p>                                                                                                                                                   |
| <p>Explíquenos si el Programa de Integración Educativa, logra, en términos reales, -en esta escuela- promover la autonomía de niños y niñas en el ejercicio de sus derechos</p> | <p><b>Se provee la autonomía y ejercicio de derechos</b></p>                                                  | <p><i>“Su objetivo es que los y las estudiantes tengan mayor autonomía en todo sentido, la idea es que sean íntegros tanto en lo académico como en lo social. En cuanto a los derechos, cuando hay vulneración de los familiares se denuncia al departamento de protección al derecho” (E- 1 coordinadora del programa)</i></p> |
| <p>Háblenos, por favor, de los espacios saludables que, a su juicio, existen en este establecimiento y que contribuyen al logro de las pretensiones del Programa</p>            | <p><b>No existen espacios saludables</b></p>                                                                  | <p><i>“No se cuenta con los espacios necesario para atender a los integrantes del programa, si hay sala acondicionada para el desarrollo de actividades, pero falta más infraestructura y salas equipadas para el desarrollo del proceso” (E-1 coordinador)</i></p>                                                             |
| <p>Podría contarnos ¿Cuáles son los obstáculos que ustedes perciben para que el programa logre los</p>                                                                          | <p><b>Falta de información del establecimiento y familia</b></p>                                              | <p><i>“Existe muy poca transparencia frente a los diagnósticos y cómo abordarlos por lo tanto constantemente se deben estar realizando capacitaciones para</i></p>                                                                                                                                                              |

|                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| objetivos en este establecimiento?                                                                                                                                                                                |                                                                                      | <i>enfrentar estos obstáculos”<br/>(E-4 orientador)</i>                                                                                                                                                                                                                               |
| ¿Las horas que entrega el programa son suficientes para lograr el aprendizaje de los estudiantes de NEE o qué ajustes consideran ustedes que debieran hacerse?                                                    | <b>No son suficientes</b>                                                            | <i>“Ya que los estudiantes del PIE necesitan más ayuda en su proceso” (E-3 Ed. diferencial)</i>                                                                                                                                                                                       |
| ¿De qué manera influye la desigualdad social de los y las estudiantes (as) en los resultados que busca obtener el Programa?                                                                                       | <b>El aumento de la desigualdad</b>                                                  | <i>“Influye al momento de recibir apoyo interno ya que no tienen los mismos recursos para asistir a sesiones con terapeutas ocupacionales, psicólogos, neurólogos” (E-4 orientador)</i>                                                                                               |
| Podría decirnos, ¿Cuál es el rol que desempeña la Trabajadora Social y la Psicóloga/o del Programa en la Escuela y si el desempeño de este rol contribuye, efectivamente, al logro de los objetivos del programa? | <b>La dupla psicosocial es fundamental para el establecimiento educacional</b>       | <i>“Ya que generan el vínculo socio afectivo con los estudiantes, entregándoles herramientas para su autonomía y desarrollo tanto educacional como familiar” (E-2 Dupla psicosocial)</i>                                                                                              |
| Podría hablarnos acerca de las metodologías utilizadas por el PIE y explicarnos, según su juicio, si se logra la autonomía de los niños y niñas en el ejercicio de sus derechos en esta escuela                   | <b>Metodología hay varias según sea el diagnóstico del estudiante</b>                | <i>“Obtenidas a través de pruebas realizadas como: aprendizaje cooperativo, aprendizaje a través del juego, aprendizaje basado en educación emocional, aprendizaje reflexivo o auto aprendizaje con apoyo profesional, aprendizaje didáctico y flexible” ( E-2 dupla psicosocial)</i> |
| ¿Cuál es la forma que los profesionales (PIE) y los docentes de este establecimiento desarrollan la articulación pedagógica para ejecutarla en el aula?                                                           | <b>Se generan reuniones semanales en debates profesionales sobre cada estudiante</b> | <i>“Coordinaciones para llegar a un mismo objetivo, se crean adecuaciones en las áreas pedagógicas y se trata todos los temas referidos a los estudiantes del PIE” (E-4 orientador)</i>                                                                                               |