



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

EFFECTIVIDAD DE UN PROYECTO DE INTEGRACIÓN EN LA INTERACCIÓN EN LAS SALAS DE CLASES. ESTUDIO DE CASOS.

por

ELSA CECILIA RODRÍGUEZ ÁVILA

Tesis para optar al grado académico de Magíster en Ciencias de la
Educación Mención Evaluación Educacional

Profesor Guía: Sergio Martinic

Enero, 2016
Santiago, Chile
©2016, Elsa Cecilia Rodríguez Ávila

©2016, Elsa Cecilia Rodríguez Ávila

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN.....	7
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
1.1 Antecedentes del Problema	10
1.2 Foco de la evaluación	25
1.3 Preguntas de Investigación	28
II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	29
III. MARCO TEÓRICO	30
3.1 La Reforma educacional chilena hoy	30
3.2 Necesidades Educativas Especiales (NEE)	34
3.3 Integración Escolar	40
3.4 Interacción profesor- alumno en el aula	47
IV. MARCO METODOLOGICO	54
4.1. Enfoque de la investigación.....	54
4.2. Estudio de casos	55
4.3. Descripción de selección de los casos	56
4.3.1. Docentes de educación regular	58
4.3.2 Unidad de Análisis/ Muestra	61
4.3.3 Fuentes de información	62
4.3.4 Técnicas de Recopilación de la Información/Instrumentos.....	63
4.3.5 Técnicas de Análisis de la Información.....	64
4.3.6 Procedimiento de trabajo	71
V. RESULTADOS	72
5.1 Gestión de la clase	72

5.2	Acción del docente.....	87
5.3	Interacción entre el Docente y los Niños integrados	92
VI.	CONCLUSIONES	97
ANEXO I	Carta tipo Consentimiento Profesores.....	115

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comparativa PIE 2006 y 2010	19
Tabla 2 Modelos de la Interacción y su incidencia en la educación.....	52
Tabla 3 Tipo y número de profesionales que trabajan en el proyecto.....	56
Tabla 4 Profesores de Primer Ciclo Básico (A)	60
Tabla 6 Población de alumnos/as beneficiados con el PIE en el año 2011.	61
Tabla 7 Profesores de Primer Ciclo Básico con años de experiencia y formación en discapacidad.....	62
Tabla 7 Categoría: Hablante principal.....	68
Tabla 8 Categoría: Dirección del habla del profesor.....	68
Tabla 9 Categoría: Tipo de acción del profesor	69
Tabla 10 Categoría: Estructura de la clase.	70
Tabla 11 Categoría: Tipo de intervención del profesor.....	70
Tabla 12 Categoría: Tipo de intervención del alumno.	71
Tabla 13 Hablante Principal	73
Tabla 14 Hablante Principal en Inicio (pre-lección):	77
Tabla 15 Hablante Principal en inicio de la lección o desarrollo	77
Tabla 16 Hablante Principal en el desarrollo (lección)	77
Tabla 17 Hablante Principal en la preparación del cierre.....	77
Tabla 18 Hablante Principal en el cierre	78
Tabla 19: Tabla resumen Hablante Principal	78
Tabla 20 Dirección del Habla del Profesor	79
Tabla 21: Tabla resumen Dirección del Habla del Profesor.....	83
Tabla 22 Dirección del Habla del Profesor en el Inicio (pre-lección).....	83
Tabla 23 Dirección del Habla del Profesor en el Inicio de la lección o desarrollo	85
Tabla 24 Dirección del Habla del Profesor en el Desarrollo (lección).....	85
Tabla 25 Dirección del Habla del Profesor en la Preparación del Cierre.....	86
Tabla 26 Dirección del Habla del Profesor en el Cierre.....	86
Tabla 27 Tipo Acción del Profesor	87
Tabla 28 Tipo de Acción del Profesor en Inicio (pre-lección).....	89
Tabla 29 Tipo de Acción del Profesor en Inicio de la lección o desarrollo	89
Tabla 30 Tipo de Acción del Profesor en el Desarrollo (lección).....	90
Tabla 31 Tipo de Acción del Profesor en la Preparación del Cierre	90
Tabla 32 Tipo de Acción del Profesor en el Cierre	91
Tabla 33 Resumen Tipo de Acción del Profesor por Estructura de la Clase.....	91
Tabla 34 Tipo de Acción del Alumno	94

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Hablante Principal por Estructura de la Clase.....	75
Gráfico 2 Dirección del Habla del Profesor por Caso.....	82
Gráfico 3 Tipo Acción del Profesor por Estructura de la Clase	88
Gráfico 4 Tipo de Acción del Alumno	95

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Vista transcripciones de una clase en Videograph	65
Ilustración 2 Vista de una clase evaluada en Videograph	67

RESUMEN

La presente investigación corresponde a una evaluación de la efectividad de un Proyecto de Integración como una de las acciones de la Política de Educación Especial, impulsada por el Ministerio de Educación de Chile, cuyo propósito es que todos los estudiantes tengan un acceso igualitario al sistema escolar.

La metodología de trabajo utilizada en este estudio es mixta, basada en un estudio de casos, pues permite dar respuesta a interrogantes sobre un tema específico y en un determinado contexto (Sandín, 2003). Se consideró como objeto central de la investigación las Interacciones que se dan en la sala de clases entre los actores que allí convergen: profesores y estudiantes, y si se logra, por medio de éstas, la integración escolar en el aula.

Para obtener información de las interacciones en la sala de clases, se trabajó con 14 clases de Lenguaje y Matemática grabadas en un establecimiento de una comuna del sector Poniente de Santiago. Se utilizó para el análisis de datos estadística descriptiva y, para categorizar y agrupar los tipos de intercambio en la sala de clases, análisis cualitativo de interacciones.

Entre los principales resultados se obtuvo que hay escasa interacción entre los docentes y los niños/as integrados, que forman parte del Proyecto de Integración, en la sala de clases. Los docentes son los hablantes principales de la clase, es decir, son quienes más intervienen en ella, generalmente durante la etapa de desarrollo. Por otra parte, cuando el docente hace uso de la palabra, la mayoría de las veces, lo hace para dirigirse a la clase como un todo más que a un estudiante en particular o a un estudiante integrado.

Los niños/as integrados, por su parte, presentan un bajo porcentaje de participación durante la clase, lo cual se refleja en el tiempo que ocupan sus intervenciones y el tiempo que dedica el docente a promover la participación de ellos. Las instancias de participación de los estudiantes integrados se generan durante el desarrollo de la clase y corresponden, por lo general, a preguntas, comentarios y respuestas simples a preguntas del docente.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho al que todos deben tener acceso, por lo tanto no se debiera segregar del sistema regular a niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (NEE). En este sentido los Proyectos de Integración pasan a ser una vía de acceso igualitario y equitativo para los estudiantes, tanto en términos educativos como sociales. Refiriéndose con términos educativos a centrarse en lo pedagógico y no en las deficiencias de la persona, y con términos sociales a desarrollar en la persona integrada, como en quienes la rodean, actitudes de convivencia basadas en la tolerancia, el respeto y valoración a la diversidad.

Desde 1990, Chile ha adoptado políticas educativas que apuntan a la integración de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las aulas de las escuelas regulares, éstas se han ido implementando en diferentes establecimientos (ya sea a nivel municipal o particular) a través de los Proyectos de Integración Escolar. Al implementar los Proyectos de Integración surge la necesidad de evaluarlos con el fin de mejorar su funcionamiento y conocer sus falencias.

Si consideramos a la evaluación como un proceso sistemático, planificado, continuo, que se da en un contexto determinado y que requiere de una recogida de información, en donde se analiza dicha información (Himmel, Olivares y Závalza, 2000), se hace evidente que éste es un proceso en el cual deben participar todos los agentes educativos y, que además, deben tener un dominio y manejo con respecto al tema de la evaluación, esto se hace indispensable, puesto que son ellos quienes deben dar a este proceso la importancia que le corresponde. Por ende, el evaluador, al ser un factor decisivo en la evaluación debe tener un conocimiento que le permita realizar de manera óptima este proceso.

El siguiente trabajo tiene por objetivo evaluar un Proyecto de Integración en relación a su efectividad en función de la interacción de los niños y niñas integrados con sus pares y profesores, en el aula. En el transcurso de la investigación y por razones de tiempo y contexto (toma masiva de establecimientos educativos ocurrida con las movilizaciones del año 2011) se

optó por acotar la investigación a la evaluación de la efectividad de un Proyecto de Integración, en función de la interacción en el aula, en las clases de Lenguaje y Matemática, de docentes de nivel parvulario y primer ciclo básico.

Dado lo anterior el estudio se enfocó en las clases e interacciones que en ellas se daban en relación a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales (NEE) y si, de acuerdo a ello, el Proyecto de Integración estaba siendo efectivo o no. Lo anterior entendiendo por efectividad aquel proceso por el cual se observa la realidad de un programa, es decir, se compara el ideal o esencia de una acción representado por una norma o conjunto de estándares profesionales con la situación existente o real (Fernández, 2001); también entenderemos por efectividad el producto entre los resultados y los objetivos propuestos de un programa, lo cual permite interpretar el real logro del mismo (Varela, 2011).

Para cumplir con el propósito de la investigación se hace necesario dar cuenta de la trayectoria que han tenido en nuestro país los Proyectos de Integración, principalmente en el marco de la Reforma Educativa en Chile en los años 90” cuyos principios fundamentales eran la calidad y equidad de los aprendizajes. A su vez, se definen y presentan características de otros conceptos claves asociados a los Proyectos de Integración como lo son: Necesidades Educativas Especiales Integración e Interacciones en el aula.

La metodología de trabajo utilizada en este estudio es la evaluación cualitativa y se opta por un estudio de casos, pues permite responder interrogantes sobre un tema específico y en un determinado contexto (Sandín, 2003). El objeto de estudio lo constituyen las Interacciones que se dan en las salas de clases entre los actores que allí convergen: profesores y estudiantes, y si se logra por medio de éstas la integración escolar.

Para obtener información de las interacciones en la sala de clases, se trabajó con 14 clases de Lenguaje y Matemática grabadas en un establecimiento de una comuna del sector Poniente de Santiago, de características sociales y económicas vulnerables. Se recogieron interacciones de 5 docentes, 2 docentes de Pre Básica, 3 docentes de Primer Ciclo Básico y 24 niños con

necesidades educativas especiales pertenecientes al Proyecto de Integración del establecimiento. Este trabajo de campo se realizó entre los años 2010 y 2011.

Cabe señalar que la investigadora responsable de este estudio permaneció como profesional contratada por el establecimiento en el cual se realizó la investigación, trabajando como docente de aula (en segundo ciclo básico) con estudiantes del proyecto de integración, específicamente aquellos con NEE derivadas de déficit atencional.

Se utilizó como técnica de análisis la metodología mixta. En primer lugar se usó la estadística descriptiva para categorizar y agrupar los tipos de intercambio en sala de clase. En segundo lugar, se realizó un análisis cualitativo de los datos obtenidos. Por último se graficaron aquellos datos considerados importantes de destacar para el estudio.

Entre los principales resultados se aprecia que el actor que más interviene en la sala de clases es el docente; quien la mayoría de las veces lo hace, durante el desarrollo de la clase, dirigiéndose a la clase pública, es decir, a todo el grupo de curso.

Asimismo, se aprecia como los niños/as con necesidades educativas son escasamente partícipes de las actividades planificadas y propuestas para la clase; lo anterior teniendo en cuenta que es el docente, quien a través de la interacción, debiese promover la participación de sus estudiantes.

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes del Problema

En la década de los 90 se inicia una reforma educativa de gran envergadura en el sistema educacional chileno, siendo los principios orientadores de ésta el mejoramiento de la calidad de la educación y el acceso equitativo a ella, aspectos que eran considerados críticos del sistema. Esta nueva mirada de la educación en Chile descansa en el concepto de que la educación es la principal política pública para favorecer el desarrollo y la integración social.

Al respecto, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, en su Artículo 2 puntualiza:

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (p.9)

En los últimos años se han producido avances en la materia, principalmente en lo que dice relación a la cobertura en la educación básica, mejoras en el logro de los aprendizajes de los alumnos y una leve disminución de la brecha entre los grupos socioeconómicos (Educación 2020, 2013). Sin embargo, este incremento no es suficiente aún para modificar la desigual estructura de la distribución social de los aprendizajes, ni para garantizar el logro de los conocimientos y capacidades que hoy se requieren para enfrentar el futuro (Raczynski, Muñoz, 2007). Por ello es cada vez más necesario avanzar hacia la equidad de la formación y la calidad de los aprendizajes, siendo ésta la tarea del futuro y a la que se deben abocar todos (MINEDUC, 2012).

Entendiendo la equidad como la igualdad de oportunidades de acceso, no sólo es necesario ofrecer oportunidades para todos los estudiantes, sino más bien, generar las condiciones para que el mayor número de personas puedan aprovecharlas. Al respecto Blanco (2006) señala que “es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales; contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas” (p. 1).

En este mismo sentido Blanco señala que: “la mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos. Sin embargo, en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo” (p.1). Pese al avance alcanzado en el acceso a la educación aún persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento (Blanco, 2006).

En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de desigualdad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad” (Blanco, 2006, p.1). Desde esta perspectiva, el sistema educacional chileno debe ser un instrumento que garantice la igualdad de oportunidades. Al invertir en las personas y en su educación aumenta la competitividad del país permitiendo ampliar el rango de oportunidades para todos (MINEDUC, 2012).

Es por esta razón que en los últimos años el Ministerio de Educación ha propuesto estrategias para reducir la exclusión y aumentar el acceso y la participación en el sistema regular de enseñanza, propiciando avances en el plano legal y en el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad de educación con equidad (Tenorio, 2007). La reforma curricular, al respecto señala “ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad de aprender a lo largo de la vida...”. “La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad...” (MINEDUC, 1998 a, p. 50).

El cómo se genera una educación para todos y con todos a partir de la diversidad es una pregunta que aún no posee una respuesta satisfactoria, y es a lo que, tanto la sociedad como la escuela, deben responder cotidianamente. Los niños y niñas son diferentes entre sí, ya sea a nivel cultural, lo que implica rasgos culturales étnicos diversos; a nivel social, que son características relativas a la clase o grupo social de procedencia; diferencias de género, con factores relacionados con diferencias atribuidas culturalmente a los sexos; y las diferencias individuales, referidas a las condiciones intra e interpersonales (Blanco, 2006).

Estos planteamientos han suscitado transformaciones importantes, no sólo en la educación regular, sino también en la educación especial; ésta ha experimentado cambios y cuestionamientos permanentes en relación a los principios y fundamentos que la sustentan, provocando a su vez una revisión crítica de los objetivos que persigue.

Es en este contexto en el que se comienza a entender por educación especial una instancia transitoria, cuya meta es el aumento progresivo de la integración escolar y transformación gradual de las escuelas especiales en centros de atención a la diversidad (MINEDUC, 2002). Como se señalaba, el punto central de la política de la educación especial, es la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) al sistema regular de enseñanza, pues se considera que la mejor opción para la gran mayoría de éstos niños es que aprendan junto a sus pares en la escuela regular, de manera de capturar toda aquella riqueza dada por la diversidad dentro del aula, a fin de educar desde la diferencia para otorgarle valor e importancia (Tenorio, 2007).

Aun cuando la reforma educacional chilena propone la implementación de proyectos educativos de integración y adecuaciones curriculares para el trabajo de las NEE, son pocas las instituciones que optaron, en un comienzo, por trabajar con la integración para lograr una educación equitativa.

Al respecto, Torres (2013) puntualiza que:

El debate organizado por la UNICEF, UNESCO y Fundación Hineni (2001) sobre inclusión de niños con discapacidad en escuela regular, realizado en Chile, uno de los obstáculos para llevar a buen término el proceso de integración, consistiría en la dificultad para lograr un cambio en las representaciones y creencias que tiene los agentes educativos con respecto a las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad. (p. 128)

Sin duda esto denota que se requería de una transformación no sólo a nivel de centros educativos, como lo son el proyecto educativo institucional, flexibilización del currículo o adaptación curricular, sino que a nivel macro, como es el sistema educativo, el cual a la vez debería ser el reflejo de lo que son las políticas sociales de integración social.

Una institución que se defina en su proyecto educativo como aquella que atiende las diferencias biológicas y culturales y en donde se valore la diversidad, y por tanto se dé respuesta a cada una de las necesidades de sus alumnos, independiente de sus características deberá asumir cambios sustanciales en su cultura educacional. El currículum deberá ser lo más amplio, equilibrado y diverso posible, susceptible a ser adaptado a las necesidades individuales y socioculturales de niños y niñas, con un estilo de enseñanza abierto y flexible tanto en sus metodologías como en sus actividades que permitan personalizar las experiencias de los aprendices y promuevan el mayor desarrollo posible, en relación con la integración y participación de todos y todas.

El Ministerio de Educación en su compromiso con una educación de calidad y equidad para todos hace pocos años impulsó la llamada Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005), esto con el objetivo de integrar y potenciar las capacidades de aquellos alumnos que presentan mayores dificultades. Con esta política se pretende hacer posible el derecho a la educación de todos sin exclusiones, en especial para aquellos niños que presentan NEE.

El MINEDUC define las NEE como aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. Se hace referencia a aquellos alumnos que presentan dificultades mayores que el resto de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases importantes con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje de: medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula, y servicios de apoyo especializados (MINEDUC, 2002).

Por su parte el Ministerio de Educación ha propiciado avances en el plano legal y en el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad de educación con equidad, respondiendo a una política internacional y nacional a favor de la integración escolar. En este contexto marcan un hito histórico, la aprobación del Decreto de Educación N° 490/90 y la promulgación de la Ley 19.284/94. El Decreto 490/90 establece las normas para implementar proyectos de integración escolar, los cuales posibilitan que los establecimientos educacionales perciban para estos efectos, una subvención especial por alumno integrado. Por otra parte, la promulgación de la Ley 19.284/94 sienta las bases legales para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, la creación del Fondo Nacional de la Discapacidad (1994). Posteriormente se promulga el Decreto Supremo N° 1/98 que aprueba el reglamento del capítulo sobre educación de la mencionada ley, proporcionando el marco legal que regula el acceso, permanencia y progreso de los alumnos con discapacidad en la educación regular, es decir, en el aula. Cabe señalar, también, la aprobación del Decreto Supremo N°170/09 que entró en vigencia el año 2010, en el cual destaca el enfoque inclusivo que se le da a los proyectos de integración y, también, la importancia que adquiere el proceso de evaluación permanente y el trabajo colaborativo con las familias involucradas en el PIE. Por último, el 10 de febrero de 2010 entra en vigencia la Ley N° 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad; ésta viene a derogar la anterior Ley N° 19.284.

La integración escolar tiene entre sus fundamentos ser una opción ideológico-cultural a favor de la minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminan excluidas socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001). A su vez, la integración escolar implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno (MINEDUC, 2005). Lo anterior entendiendo que, por sobre todo, la integración es un valor universal puesto que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (ONU, 1948).

Para hacer efectiva la política de integración escolar se ha utilizado, principalmente, la capacidad institucional pública y subvencionada de nuestro país, es decir, establecimientos educativos municipalizados (3467 escuelas y liceos) y particulares subvencionados (1384 establecimientos)¹. De esta forma, tanto la educación regular como la educación especial experimentan cambios significativos en cuanto a: acceso a la educación; currículum y gestión escolar; mejoramiento de la formación inicial de los docentes; aumento del financiamiento y, principalmente, mejorar la integración escolar y atención a la diversidad, entendida como NEE (Tenorio, 2007).

El sistema educacional cuenta con distintas opciones para dar respuesta a las NEE de los niños y con ello promover la integración escolar; una de estas opciones la constituyen los establecimientos de educación regular con proyectos de integración y/o grupo diferencial (MINEDUC, 2004).

Los establecimientos de educación regular que asumen el desafío de integrar alumnos con NEE deben elaborar un Proyecto de Integración Escolar (PIE). Al respecto el MINEDUC (2009) puntualiza que:

¹ Dato obtenido del Directorio de Establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE) disponible en el sitio de Educación Especial del Ministerio de Educación (2007).

El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional. (p.4).

Su población objetivo son niños, niñas, jóvenes y adultos entre los 4 y hasta los 21 años de edad (excepcionalmente hasta 26 años) con necesidades educativas especiales ya sean permanentes (discapacidad intelectual, auditiva, visión, motora y espectro autista) o transitorias (trastornos del lenguaje, déficit atencional y dificultades de aprendizaje). Las condiciones para la aprobación de dicho proyecto dicen relación, principalmente, con la contratación de profesionales de apoyo, adquisición de materiales didácticos específicos, perfeccionamiento docente y adecuaciones de la infraestructura, cuando corresponda (MINEDUC, 2004). A su vez, los establecimientos pueden solicitar la subvención de educación especial para poder financiar este servicio educativo.

El MINEDUC concibe al PIE como una oportunidad y desafío para los establecimientos educativos; una oportunidad en el sentido de que los establecimientos se comprometen con los aprendizajes de los estudiantes, generando para ello todas las condiciones que los faciliten: adecuaciones y flexibilización del currículo, evaluaciones, etc.; y, como un desafío puesto que el establecimiento se ve enfrentado a enriquecer las prácticas pedagógicas de sus docentes para dar respuesta a las distintas NEE (MINEDUC, 2009).

Se estima que en los últimos años la matrícula de integración escolar ha aumentado en un 57,5%; considerando que al año 2006 los establecimientos con PIE contaban con una matrícula de 48.048, en el año 2007 la cifra alcanza los 55.090; en el año 2008, 64.361, en 2009 72.032 y en 2010, la matrícula de integración escolar alcanzó 75.683 (MINEDUC,

2012)². A su vez, algunos estudios establecen comparaciones en relación a la distribución de la matrícula de educación especial según tipo de establecimiento; el estudio titulado “Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso” (Torres, 2013) establece que:

Datos del MINEDUC previos a la aplicación del decreto 170, indicaban un fuerte aumento de la matrícula de educación especial en el sector particular subvencionado desde el año 1998. Así, el año 2005 para el sector particular subvencionado era de 79.258 y para el sector municipal de 14.649. En el último anuario estadístico disponible en la web del MINEDUC, correspondiente al año 2009, la matrícula de Educación especial en establecimientos municipales era de 14.959 estudiantes y para los particulares subvencionados ésta había seguido aumentando hasta la cifra de 117.214 estudiantes (p.129-130).

Con la aplicación del Decreto 170, en el año 2011, se integran en una misma aula las NEE permanentes (Deficiencia Mental, Trastornos Motores, Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidad Intelectual, Autismo y Disfasia, y Multidéficit) y NEE Transitorias (Síndrome de Déficit atencional con o sin hiperactividad o Trastorno Hiperactivo, Coeficiente Intelectual en el rango Límite con limitaciones significativas en la conducta adaptativa, Trastornos Específicos del Aprendizaje y Trastornos Específicos del Lenguaje). Los cupos asignados por curso son de 2 estudiantes con NEE permanentes y 5 estudiantes con NEE transitorias (Torres, 2013).

Así las cosas el panorama para la integración escolar pareciera ser alentador, sin embargo, es sabido que hoy en día los proyectos de integración presentan una serie de dificultades asociadas en su mayoría a la formulación, aprobación, seguimiento y evaluación de dichos proyectos. Cabe señalar aquí que, en el año 2013, el Ministerio de Educación encargó a una

² Dato obtenido de la Guía Ayuda Mineduc disponible en el sitio de Educación Especial del Ministerio de Educación.

consultora externa realizar una evaluación de los PIE, esto con la finalidad de focalizar aún más las políticas en el logro de una educación de calidad para todos los alumnos integrados.

El estudio titulado “Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa” centra su foco en la calidad de los Proyectos de Integración en Chile y abarcó 2.149 establecimientos educativos de cinco regiones del país, que poseen Proyecto de Integración Escolar, lo cual representa un 23% del total de los establecimientos de educación regular; entre los resultados más importantes destacan:

- Un 87,6% de la integración escolar está ocurriendo en el nivel de la Educación Básica distribuyéndose más o menos de forma equitativa entre el Primer y Segundo Ciclo, mientras que un 4,4% ocurre en el Nivel Parvularia y un 8,0% ocurre en la Educación Media.
- Un 43,2% de los Proyectos de Integración Escolar abarcan un solo establecimiento educacional, mientras de un 55,4% corresponde a Proyectos Comunales con un solo sostenedor. Un 1,4% de los Proyectos corresponde a Proyectos de más de un establecimiento, con sostenedores diferentes.
- El profesor especialista aparece como la principal fuente y responsable por los apoyos, que en un 68% de los casos ocurren en el aula de recursos durante los momentos que el grupo curso se encuentra en clase. Los casos de atención antes de la clase ocurren en un 4,8% de los casos, donde se prepara al alumno para los contenidos del día; mientras que los casos de reforzamiento con apoyo después de la clase ocurren en un 8,3%. Un 25,5% reportó que se imparten los apoyos en el aula regular misma, durante la clase correspondiente³.

³ Datos obtenidos del Estudio de Integración CEAS encargado por el Mineduc disponible en el sitio de Educación Especial del Ministerio de Educación.

Aplicación de la Política en la Institución Escolar

En el marco de esta Política Nacional de Educación Especial, en un establecimiento educativo subvencionado de una comuna vulnerable del sector Poniente de Santiago, se implementa un Proyecto de Integración, el cual en sus comienzos atendió a 16 niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). En el año 2011 este PIE amplió su atención a otras cuatro necesidades educativas especiales: Trastorno Motor, Trastorno Auditivo, Trastorno Visual y Trastorno del Aprendizaje, atendiendo a un total de 26 niños.

Tabla 1: Comparativa PIE 2006 y 2010

	2006	2011
Número Alumnos Atendidos	16	26
Número Especialistas	2	7
NEE Atendidas	1	5

En los cuatro primeros años de implementación del PIE aumentó la población de niños beneficiados, así como también la cantidad de docentes especialistas que trabajaban en el proyecto con los niños. Por otra parte, el aumento en la cantidad de niños partícipes del proyecto implicó mayor cantidad de ingresos por concepto de subvención por alumno integrado, esto se hizo visible en la adquisición de recursos pedagógicos y materiales por parte del establecimiento para el proyecto.

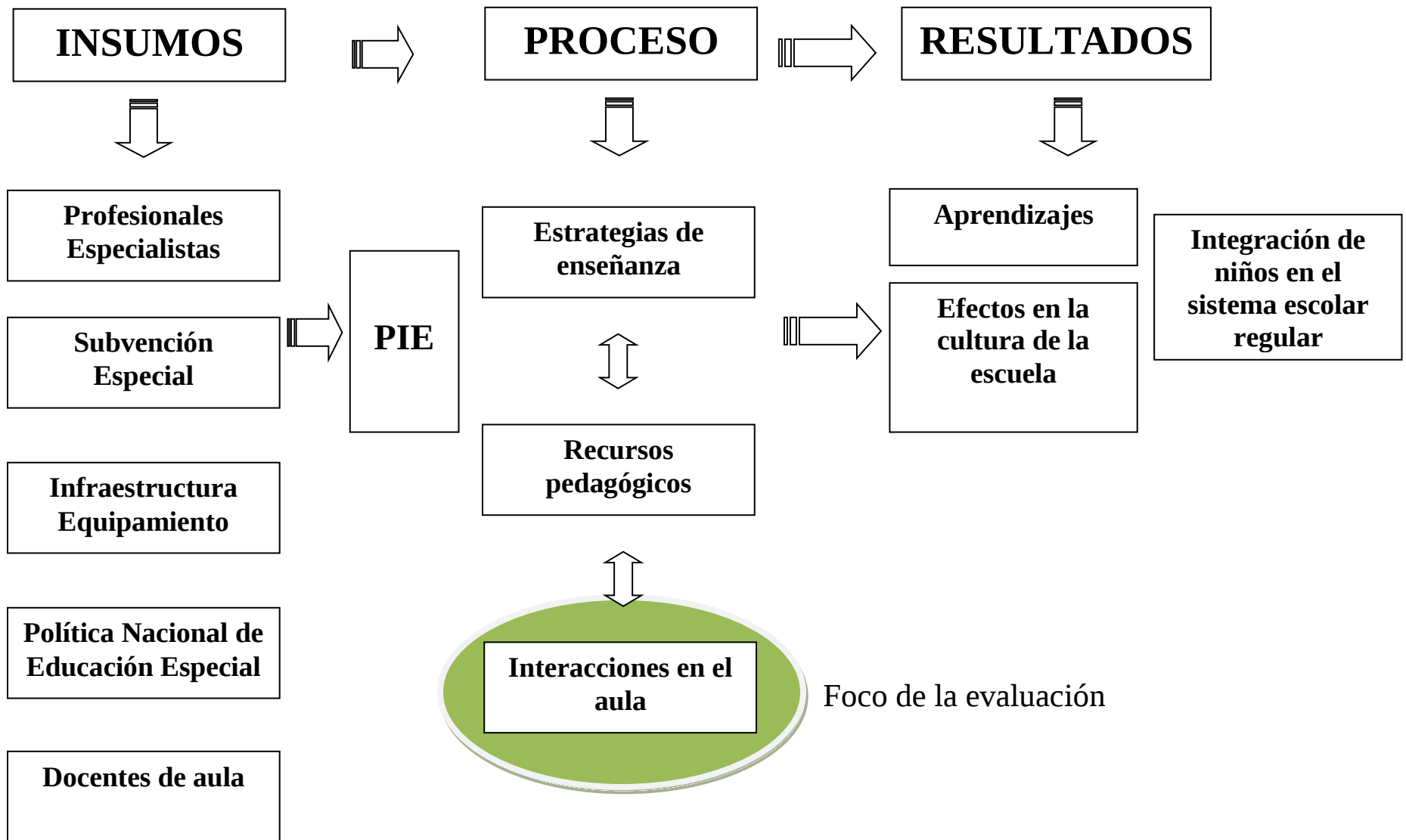
La institución educativa tiene como misión en su Proyecto Educativo “trabajar en pos de la excelencia humana y académica con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes, junto con profundizar la experiencia de sentirse amado personalmente por Dios” (Proyecto Educativo, 2000). Desde esta mirada, uno de las principales opciones y desafíos del centro educativo es aceptar a alumnos/as con NEE, las cuales puedan ser atendidas con los medios con los que cuenta el establecimiento.

A su vez, el Proyecto de Integración tiene 2 líneas de acción:

- 1.- Búsqueda de derivación a otro establecimiento educativo dependiendo de la NEE.
- 2.- Los niños/as que permanecen en el establecimiento y no tienen un trastorno severo pueden ser atendidos por los especialistas con los que cuenta el PIE.

El siguiente esquema muestra las relaciones que se dan entre la política de integración y el programa y, además, señala lo que se pretende analizar en este estudio.

MODELO DE RELACIONES DE LA POLÍTICA Y EL PROGRAMA



El Proyecto de Integración (PIE) tiene por objetivos generales⁴:

- Mejorar en los alumnos con necesidades educativas especiales de tipo transitorias, sus niveles de aprendizaje alcanzando como mínimo un promedio anual de 5.0, hasta 4º Medio en el establecimiento.
- Lograr que los alumnos (as) alcancen a lo menos un 60% de logros en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Comprensión del Medio Natural y Social, los cuales ofrecen mayor complejidad para ellos.

Y por objetivos específicos:

- Propiciar el avance de los niños integrados en el sistema escolar regular, llevando a cabo adecuaciones curriculares según sus necesidades y características.
- Cambiar las prácticas de trabajo y actitudes de los profesores, en la sala de clases con los niños integrados.
- Mejorar la relación y el respeto de los compañeros en un 100%. Si el déficit del niño lo requiere garantizar la continuidad de sus estudios fuera del establecimiento, ya sea en talleres laborales o en colegios con enseñanza técnica que cuenten con Proyectos de Integración escolar.

Los productos o resultados que se esperan son:

- Lograr apoyo especializado permanente para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, esto con el fin de tener un mejor desempeño escolar.
- Lograr que niños y niñas con NEE, derivada de un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) sean integrados a través del PIE, ingresen y permanezcan en el sistema escolar regular.
- Establecer redes de apoyo con colegios de enseñanza técnico profesional que cuenten con proyectos PIE.

⁴ Proyecto de Integración Escolar, Caleidoscopio Colegio José Antonio Lecaros (2006).

Para lograr estos productos se pensó en:

- Reuniones informativas con los docentes de cursos prebásicos, básicos y media para informar acerca del diagnóstico que presentan los niños que forman parte del Proyecto.
- Asesorías del equipo de especialistas del PIE a los docentes de aula y educadoras del colegio.
- Promover la participación de los padres y apoderados que ingresan al proyecto a través de reuniones informativas y entrevistas.
- Evaluación y seguimiento de los alumnos por parte de las especialistas del PIE.
- Detección de nuevos alumnos con NEE.
- Evaluación y seguimiento del proyecto.
- Trabajar con los alumnos desde Prekinder a 4° año medio la “aceptación en la diferencia”, aplicando dos unidades de aprendizaje en el año.

La siguiente matriz operacional, tiene por objetivo mostrar el funcionamiento interno de PIE del establecimiento, destacando en ella las interacciones en el aula, que son el foco de estudio para esta investigación.

MATRIZ OPERACIONAL

		Indicadores	Supuestos Externos
Objetivos Generales	– Aprendizaje de los niños integrados. – Efectos en la cultura de la Escuela.	– Promedio de notas anual (5.0) – 60% de logro en Lenguaje, Ciencias Naturales e Historia	– Niños integrados en el sistema regular de enseñanza.
Objetivos Específicos	– Propiciar avance de los niños integrados en el sistema escolar. – Cambiar prácticas de trabajo y actitud de los docentes. – Mejorar las relaciones y el respeto entre compañeros.	– Adecuaciones curriculares realizadas. – Intervenciones e intercambios profesor-alumno.	– Interacciones en el aula propician la integración de los niños con NEE.
Actividades	– Capacitación de Docentes. – Diagnóstico de alumnos con NEE. – Evaluación y seguimiento de alumnos con NEE. – Promoción de la participación de padres y apoderados.	– Asistencia de docentes a capacitaciones. – Asistencia de padres y apoderados a reuniones informativas. – Evaluación al término del año escolar de los avances de los alumnos con NEE.	– La implementación de las distintas actividades del proyecto facilita la integración de alumnos con NEE al sistema regular de enseñanza.

1.2 Foco de la evaluación

Hoy en día no se discute la importancia de una política de integración escolar por los beneficios que ello implica para los niños y niñas. Sin embargo, pese a los avances en la cobertura de la integración escolar, los proyectos de integración tienen una serie de dificultades asociadas que afectan la calidad de sus diseños, efectividad e impactos; de igual forma, se sabe poco de sus resultados por falta de estudios y de evaluaciones.

Al respecto, cabe señalar que son dos los estudios más recientes hechos en el ámbito de la evaluación de los proyectos de integración para niños y niñas con NEE en el sistema escolar chileno, el primero se titula “Estudio de la Calidad de la Integración Escolar” y tuvo por objetivo “identificar factores que actuaran como facilitadores o como barreras para el aprendizaje y el progreso curricular de los alumnos con discapacidad o Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) que estuviesen integrados en la educación regular” (MINEDUC, 2007). Es importante destacar que el tema relacionado con la calidad de los aprendizajes, fue estudiado a partir de una muestra de alumnos con NEE, integrados en establecimientos de las regiones: I, III, V, VII, X, XI y Metropolitana.

En relación a los resultados de este estudio destacan, por un lado, la labor que desempeñan los docentes de apoyo, quienes a través de distintas acciones incentivan el compromiso de los profesores con los alumnos integrados. Mientras que, por otra parte, destaca la evaluación que se efectuó a estudiantes de 4° y 8° Básico en Matemática y Lenguaje y Comunicación; en el 80% de los casos estudiados, se administraron instrumentos con adaptaciones curriculares de diversa índole (acceso, complejidad de contenido, cantidad de ítems, etc.). En cuanto a los resultados que obtuvieron los estudiantes, se observó que los de 4° básico presentaron un porcentaje de logro en matemática inferior respecto al área de Lenguaje y Comunicación, siendo mayor la diferencia en las pruebas con adaptación curricular. En los estudiantes de 8° básico, se apreció que logran desempeños similares, tanto en Matemática como en Lenguaje y Comunicación. Cabe señalar que en Matemática, los alumnos evaluados con pruebas sin adaptación curricular obtienen un mayor porcentaje de logro respecto del grupo de los

evaluados con pruebas adaptadas, lo que sin duda plantea interrogantes interesantes de indagar y profundizar (MINEDUC, 2007).

Entre las principales conclusiones de este estudio destacan, frente al proceso de integración, el paulatino tránsito de los docentes de aula hacia la concepción de un modelo social, primando aún un modelo más médico; lo anterior se evidencia en acciones como, por ejemplo, la poca integración de actividades propias del currículo común. Dado lo anterior el estudio recomienda reorientar la formación inicial docente y el desarrollo profesional de los docentes y profesionales involucrados en procesos de integración. De igual manera reconoce el valor de la Política Nacional de Educación Especial valorando el avance en la integración escolar, sin embargo, considera necesario reformular algunos aspectos de la normativa de tal forma que oriente de mejor manera dicho proceso (MINEDUC, 2007).

El segundo estudio titulado “Avances en el proceso de implementación de la Política Nacional de Educación Especial” tuvo por objetivo precisar los logros alcanzados en materia de integración de los alumnos con NEE al sistema regular de enseñanza (MINEDUC, 2010). Entre los principales resultados de este estudio destaca la consagración de la educación especial en la Ley General de Educación como una modalidad del Sistema Educativo que se desarrolla de manera transversal en los distintos niveles educativos. Por otra parte, otro de los logros que destaca este estudio tiene relación con la cobertura de estudiantes que presentan NEE, destacando que del año 2006 al 2009 la matrícula aumentó de 48.815 a 68.117, es decir, se vio incrementada en un 39,5%⁵.

En otras palabras, se desconoce información sobre los procesos de implementación de la política, más específicamente, sobre la efectividad de la integración en la sala de clases, donde juegan un rol central las características de las interacciones que se dan entre el profesor y el alumno integrado en el aula.

⁵ Datos obtenidos del estudio Avances Proceso de Implementación de la Política Nacional de Educación Especial 2006 – 2010 disponible en el sitio de Educación Especial del Ministerio de Educación.

Desde esta perspectiva entenderemos por interacciones “el punto de encuentro entre la acción intencionada de enseñanza por parte del profesor, con las intervenciones consecuentes y también emergentes de los alumnos para aprender” (Villalta & Martinic, 2013, p. 223); y por efectividad entenderemos el logro de los objetivos específicos, alude a los cambios o efectos que estas acciones tienen sobre las prácticas e interacciones de profesores y alumnos (Martinic, 2010).

Con el fin de contribuir al conocimiento de los procesos y resultados de este tipo de proyectos se realizará un estudio de casos en un establecimiento educacional subvencionado de una comuna del sector Poniente de Santiago en donde se implementa, desde hace 4 años, un Proyecto de Integración (PIE) en el marco de las políticas propuestas por el Mineduc. A partir de la metodología antes mencionada se pretende estudiar las interacciones que se dan entre profesor y alumno integrado en el aula común, y cómo éstas contribuyen, efectivamente, al proceso de integración propiamente tal. De esta forma, el caso de estudio lo constituyen los docentes de aula que trabajan con niños y niñas que presentan NEE y que forman parte del Proyecto de Integración del establecimiento.

Como se mencionaba con anterioridad, dado la importancia que tienen las interacciones que se dan entre profesor y alumno integrado en el aula y sus consecuencias en el aprendizaje y la integración, para los niños/as con NEE que participan del Proyecto de Integración, se propone evaluar los procesos y efectividad de su implementación, lo que no se ha realizado hasta la fecha; entendiendo procesos como un foco de la evaluación que estudia la relación existente entre las actividades de un proyecto y los productos o resultados alcanzados por las mismas actividades , y por efectividad como la relación que existe entre resultados o productos y objetivos específicos o intermedios del proyecto (Martinic, 1997).

Al ser este un proyecto que integra a niños con NEE y que espera de ellos resultados a nivel de rendimiento académico y de integración social, interesa evaluar hasta qué punto el proyecto de integración logra efectividad en la aceptación de los niños y niñas integrados por parte de sus profesores y pares a partir de las interacciones que se dan en el aula regular.

1.3 Preguntas de Investigación

Las principales interrogantes que se quiere responder son:

- ¿En qué medida el Proyecto de Integración logra ser efectivo en función de la interacción con los niños integrados por parte de los docentes y estudiantes en la sala de clases?
- ¿Cómo gestionan los docentes las interacciones en el aula, considerando el hablante principal y la dirección del habla?
- ¿Qué tipo de acciones realizan los docentes según la estructura de la clase?
- ¿Qué tipo de interacciones se da entre los docentes y los niños/as integrados en la sala de clases?

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal es:

- Evaluar la efectividad de un Proyecto de Integración en función de las interacciones que se dan en la sala de clases entre profesores y alumnos/as integrados.

Los objetivos específicos son:

- Conocer qué tipo de interacciones se dan en la clase según el hablante principal y la dirección del habla.
- Determinar qué tipo de acciones realizan los docentes, de acuerdo a la estructura de la clase.
- Analizar la interacción que se establece entre docentes y niños/as integrados según gestión de la clase, estructura y acciones.

III. MARCO TEÓRICO

3.1 La Reforma educacional chilena hoy

A partir de la década de los '90 la educación en Chile se ha transformado en un factor de desarrollo y principal política pública para favorecer el crecimiento e integración social. Durante estos años, se ha mejorado el logro de los aprendizajes de los alumnos y ha disminuido la brecha entre los grupos socioeconómicos.

El desafío que propone la reforma educativa es el de mejorar la calidad de la enseñanza en el aula, elevar la calidad del aprendizaje de los niños / as y mejorar las metodologías de enseñanza de los profesores, de manera que los estudiantes tengan una mayor comprensión de los contenidos de aprendizaje como: la matemática, la lectura, las ciencias y la historia. En otras palabras se intenta potenciar una formación que privilegie la entrega de nuevas competencias al alumnado para una sociedad cambiante y una formación ética que potencie la enseñanza de la ciudadanía para la democracia. Los supuestos que derivan de estas necesidades son que la educación debe contribuir a la formación valórica de los ciudadanos para convivir en una sociedad democrática con respeto a las legítimas diferencias, sustentada en una conciencia ética de valores universales y en sentimientos de pertenencia y de identidad nacional.

Uno de los desafíos de la Reforma Educacional es transformar las prácticas pedagógicas de los profesores con el fin de lograr un mayor impacto en los aprendizajes de sus estudiantes (Raczynski, D.; Muñoz, G. 2007). La Reforma ha mostrado avances en esta materia: se han introducido masivamente metodologías de trabajo innovadoras entre docentes al sistema escolar, orientadas a un aprendizaje colaborativo y de exploración, asignando a los niños y jóvenes roles más protagónicos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aunque se han registrado mejoras consistentes en las prácticas pedagógicas, son leves aún los aumentos en mejores resultados de los aprendizajes. Por ello es una tarea pendiente avanzar hacia una mayor equidad en la formación y en la calidad de los aprendizajes. Entendiendo la equidad como la igualdad de oportunidades de acceso, no sólo es necesario ofrecer oportunidades para todos los estudiantes, sino más bien, generar las condiciones para que el mayor número de personas pueda aprovecharlas.

Desde esta perspectiva, el sistema educacional chileno debe ser un instrumento que garantice la igualdad de oportunidades. Al invertir en las personas y en su educación aumenta la competitividad del país permitiendo ampliar el rango de oportunidades para todos. Por lo tanto, se considera que la mejor opción para la gran mayoría de los niños con necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad, es que aprendan junto al resto de los niños / as en la escuela regular, de manera de capturar toda aquella riqueza dada por la diversidad dentro del aula a fin de educar desde la diferencia para que los niños y niñas reconozcan al otro u otra y le den valor e importancia (Blanco, 2006). Es decir, debe ser la educación un espacio de encuentro, un espacio de conversación donde aparezca el discurso de cada uno, en búsqueda de la empatía, donde converja la valoración del otro como legítimo y diferente.

El aprendizaje que se da en el aula, provoca un giro conceptual con respecto a cómo es entendida la educación, término que se amplía, ya que no sólo se limita a la institucionalización de los saberes, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida, a través de diversas situaciones de aprendizaje en la sociedad (Delors, 1996). Es así como la escuela presenta las herramientas y oportunidades de aprendizaje posibles, para ser utilizadas en cualquier ámbito de la vida cotidiana.

Se cree, por tanto, en el trabajo que permita unir a las personas dentro de un mismo espacio, en el cual emerjan las diferencias, y poder trabajar desde éstas, dotando a los niños/as de las condiciones necesarias para que aprendan a relacionarse con los otros, olvidando prejuicios y hostilidades. Según Delors (1996), la única forma de lograr la convivencia es adoptando dos nuevas perspectivas de acción; el descubrimiento de los otros y la realización de proyectos comunes.

Es tarea de la educación, habilitar a los estudiantes para el desarrollo de sus propias maneras de pensar y juzgar, a fin de que los sujetos puedan elegir por sí mismos los mejores caminos en diferentes circunstancias de la vida.

Por otro lado, teniendo presente que la educación es un derecho al cual todos y cada uno de los seres humanos tenemos la posibilidad de acceder, sin importar raza, condición socioeconómica, género, etnia, ni sexo; la educación es considerada como la proclamación y expansión de los derechos y además como una medida de igualdad, como se denota en el preámbulo de la declaración universal de los derechos humanos (UNESCO, 1948).

La generación de una educación para todos y con todos a partir de la diferencia es un desafío de la escuela y del sistema educativo, cuestionamiento que a nivel educativo aún no posee una respuesta satisfactoria. Los niños y niñas son diferentes entre sí, ya sea a nivel cultural, lo que implica rasgos culturales étnicos minoritarios; a nivel social, que son características relativas a la clase o grupo social de procedencia; diferencias de género, con factores relacionados con diferencias atribuidas culturalmente a los sexos y las diferencias individuales, referidas a las condiciones intra e interpersonales (Blanco, 2006).

Las diferencias individuales que se presentan en la escuela se expresan en diversas dimensiones. Entre ellas: la cognitiva que tiene relación con las capacidades, estrategias, ritmos, estilos de aprendizaje, variedad de expresión y de conocimientos previos que poseen los niños y niñas; la dimensión motivacional, que tiene relación con la variedad de intereses, mayor o menor orientación al logro, capacidad de metacognición y autorregulación; la

dimensión afectiva, que tiene relación con los sentimientos y motivaciones frente al aprendizaje, autoconcepto, autoestima y valoración de la propia competencia; la dimensión relacional que se evidencian en el tipo y calidad de las relaciones entre docentes-estudiantes, tipo y calidad de las relaciones con los y las iguales, y las expectativas; y por último las condiciones de discapacidad, que se manifiestan en deficiencias sensoriales, físicas o mentales.

Las diferencias producidas por las diversas deficiencias, son definidas como toda pérdida o anormalidad de una estructura o funcionamiento psicológico, fisiológico y anatómico (OMS, 1990); esto a su vez conlleva a una discapacidad que tiene relación con el funcionamiento de la persona y su relación con el entorno, lo que implica que cada una de ellas posea una Necesidad Educativa Especial (NEE), no sólo en la vida cotidiana, sino que también en el ámbito educativo. Es justamente esta discapacidad la que provoca la segregación de los niños y niñas del sistema educativo y obliga a que se les integre en “escuelas especiales” haciendo que éstos sólo compartan con sus pares de igual características.

El sistema educativo actual, no ha podido dar respuesta a la totalidad de las NEE que los niños y niñas poseen, ya que la rigidez en la estructura implica una homogenización con respecto al currículo y evaluación, partiendo desde la estructura física, la que claramente no está preparada para niños y niñas con ciertas necesidades educativas especiales. Aún cuando en la reforma educacional chilena se propone la implementación de proyectos educativos que acojan la diversidad de los estudiantes, a través de las adecuaciones curriculares, aún son pocas las escuelas que han optado por trabajar con la integración para lograr una educación para todos, no considerando la gran demanda que existe. Esto denota, sin duda, que se requiere de una transformación no sólo a nivel de escuela como es el proyecto educativo institucional y flexibilización del currículo o adaptación curricular, sino que a nivel macro, como es el sistema educativo, el cual a la vez debería ser el reflejo de lo que son las políticas sociales de integración social.

Una institución que se defina en su proyecto educativo como una escuela que atiende las diferencias biológicas y culturales y en donde se valore la diversidad, y por tanto se dé respuesta a cada uno de los educandos, independiente de sus características deberá asumir cambios sustanciales en su cultura educacional. El currículo deberá ser lo más amplio, equilibrado y diverso posible, susceptible a ser adaptado a las necesidades individuales y socioculturales de niños y niñas, con un estilo de enseñanza abierto y flexible tanto en sus metodologías como en sus actividades que permitan personalizar las experiencias de los aprendices y promuevan el mayor desarrollo posible, en relación con la integración y participación de todos y todas.

3.2 Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Entre los diversos agentes que existen en el proceso educativo, son de especial atención los estudiantes, la comunidad escolar, el profesorado, las acciones pedagógicas, los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Así como también son importantes las relaciones y hechos que ocurren dentro y también fuera del aula, elementos significativos a la hora de evaluar los avances que se han logrado en el ámbito educacional; más allá de simples cifras o valores que sólo entregan realidades un tanto distorsionadas, constituyen elementos importantes de análisis. Entendiendo lo anterior, se hace necesario comprender qué lugar tienen las exigencias de alumnos y profesores, las relaciones alumno / profesor y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo dentro de un establecimiento.

En este estudio nos centraremos en los niños/as, personas a las cuales está dirigida la acción pedagógica para lograr los objetivos de integración planteados, y los docentes, quienes a través de las interacciones debiesen propiciar la integración.

Es en esta realidad donde nos detendremos en primer lugar, partiendo del escenario, ya conocido, que no todos los alumnos son iguales, no todos presentan el mismo ritmo de aprendizaje, no todos tienen las mismas oportunidades; en todos incide el contexto en el cual están inmersos y que, por ende, todos presentan distintas necesidades educativas. Son estas

necesidades, las que reciben el nombre de Necesidades Educativas Especiales (NEE) dependiendo de los factores antes mencionados y se refieren a las dificultades de mayor o menor grado para acceder y progresar en relación con los aprendizajes establecidos en el currículo escolar; implicando que cualquier alumno o alumna, que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible (Arias, Arriagada, Lillo, & Yáñez, 2005) .

Como se establece en el informe de Warnock (1978, citado en MINEDUC 2004):

Se considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con NEE así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad. (p.9)

Cuando decimos que un alumno presenta N.E.E. estamos haciendo referencia a que este alumno necesita una serie de ayudas (pedagógicas y/o de servicios) no comunes, para lograr los fines educativos. Lo que en realidad debe preocupar no es establecer categorías entre las personas, sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos menos comunes” (Warnock, 1978 citado en MINEDUC, 2004).

Estas necesidades son las que deben ser atendidas por los docentes, mediante sus acciones pedagógicas, para lograr que el alumno y alumna pueda, como se mencionó antes, realizar un satisfactorio aprendizaje.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que algunas necesidades educativas especiales para ser atendidas requieren de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno /a pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje, en cambio, otras NEE van a requerir de modificaciones o ajustes en el currículo mismo, o bien, algunas que requerirán de modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.

A partir de lo anterior, es posible hablar de necesidades educativas especiales en un doble sentido: las que derivan de una problemática del estudiante (por causas internas, como los déficit, o a consecuencia de carencias en el entorno socio-familiar, o por una historia de aprendizaje desajustada) y la realidad que adquieren estas necesidades en función del contexto educativo en el que el estudiante aprende. El que las necesidades educativas especiales de un estudiante puedan compensarse y relativizarse, o por el contrario, acentuarse, dependerá de las características del contexto educativo y la respuesta que pueda ofrecer el establecimiento a las necesidades de sus estudiantes. (Blanco et al., 1996)

El Ministerio de Educación (2010), en su Decreto Supremo N° 170, establece que un estudiante puede presentar NEE cuando:

- Progresa poco o no progresa, aunque se han implementado estrategias educativas orientadas a apoyar sus dificultades;
- Su desempeño en el currículo es significativamente inferior a lo esperado para un estudiante de una edad o nivel educativo similar (2 o más años de retraso);
- Presenta dificultades emocionales y/o conductuales que no se superan a pesar del uso de técnicas de contención y apoyo (emocional y/o conductual) habitualmente efectivas, con estudiantes de similar edad o nivel escolar;
- Presenta déficit sensorial o físico, y a pesar del uso de ayudas especiales continúa progresando poco o nada;
- Tiene dificultades de comunicación y/o de interacción, y requiere intervenciones individuales específicas para relacionarse y/o para acceder al aprendizaje.

Del anterior Decreto se establece, también, la distinción entre necesidades educativas especiales de carácter permanente y transitorio. Las NEE de carácter permanente son:

Aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. (p. 2)

Mientras que, las NEE de carácter transitorio son:

Aquellas no permanentes que requieren 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 currículum por un determinado período de su escolarización. (p.2)

Estas necesidades educativas especiales (NEE) han existido siempre, sólo que desde un tiempo hasta ahora se han hecho de conocimiento público. Por lo cual no se debe concebir a los alumnos/as que presentan estas necesidades, como sujetos que no pueden aprender, sino como personas que presentan algunas restricciones en su proceso de aprendizaje. Tanto profesores como el sistema educativo en su totalidad deben estar preparados para atender a estas necesidades; puesto que todos los alumnos y alumnas presentan necesidades educativas, y que dentro de estos, sólo algunos presentan necesidades educativas especiales (NEE), entendiendo también que no todos quienes las presenten, tienen algún tipo de discapacidad para aprender.

Para entender de mejor manera a qué nos referimos con personas con necesidades educativas especiales, es necesario comprender, también, el concepto de discapacidad.

La definición clásica de discapacidad se encuentra descrita en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) que desarrolló la Organización Mundial de la Salud (1990), y ésta señala:

- **DEFICIENCIA:** Es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Por ejemplo es la falta de un brazo, es la falta de movimiento o la pérdida de la memoria.

- **DISCAPACIDAD:** Es toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal o según lo esperado para una persona de acuerdo a su condición etérea y sociocultural. En términos teóricos una persona que utilice una prótesis no tiene discapacidad.

- **MINUSVALÍA:** Dentro de la experiencia de salud, minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es esperado en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).

El problema de esta clasificación, es que ha situado los términos de deficiente, discapacitado y minusválido, de una manera que coloca el problema en el individuo. Esto, en épocas pasadas, generó problemas de discriminación y una limitante para una total integración social.

Al respecto, Arias (2005) puntualiza que:

Tener o adquirir una discapacidad es presentar dificultades para participar en determinadas situaciones de la vida cotidiana. Las últimas tendencias, en el ámbito del estudio de la Discapacidad, hablan de ambientes discapacitantes más que de discapacidad; por ejemplo, una escuela que tenga un alumno en silla de ruedas, y la sala de clases que le corresponde se ubica en el segundo piso, es un ambiente discapacitante, ya que al cambiar la sala de clases al primer piso se elimina la barrera física y el alumno no presenta dificultad para acceder a su sala. (p.29).

Es por ello que dentro del proceso de integración escolar y social de alumnos y alumnas con NEE, se hace necesario también realizar adaptaciones curriculares, para que éstos puedan involucrarse directa y significativamente con las experiencias de aprendizajes que tienen lugar en el contexto educativo.

Al respecto, Manosalva (2002) puntualiza que estas adaptaciones curriculares se pueden dividir en dos tipos:

a) Las necesarias para que el educando pueda acceder al currículo escolar, las cuales se consideran en dos áreas: **en la estructura u organización del equipo de apoyo**, que se refiere al equipo de profesionales de variadas disciplinas que apoyan o colaboran en la educación del alumno / a con NEE, y en general con el centro educativo, siendo el equipo interdisciplinario, conformado por padres, alumno/a, profesor regular y profesionales de apoyo, la metodología de trabajo más adecuada para lograr mayores y mejores resultados.

De igual forma las **adaptaciones del medio**, se enfocan a la superación de barreras físicas y tecnológicas que se puedan presentar y entorpezcan el normal desempeño del alumno/a con NEE en el proceso de integración, por ejemplo: barreras arquitectónicas, materiales audiovisuales, entre otros.

b) “Adaptaciones del currículo escolar, que a su vez, se conciben en adaptaciones a los métodos de enseñanza, a los tiempos de aprendizaje, los contenidos y objetivos contemplados en éste” (p. 100-103).

Lo anterior hace posible realizar modificaciones al currículo escolar para que los alumnos/as logren un aprendizaje significativo de los contenidos, siendo factible de llevar a cabo una didáctica especial para uno o todos los alumnos/as, con tal de lograr aquello; priorizando o dejando de lado uno o más, y destinando mayor tiempo a uno en particular, si esto fuese necesario, tratando siempre de realizarlo de la forma más normal y cotidiana posible para el alumno/as con NEE.

Al igual que las adaptaciones curriculares antes mencionadas, también es necesario destacar el papel que cumplen tanto los padres de los alumnos/as con NEE, quienes pueden comprometerse directamente con el proceso participando en talleres y tutorías relacionadas con el tema, como así también, el del equipo de profesionales de apoyo, personalizado en la figura del profesional de apoyo cuya misión, tal cual lo especifica su nombre, es la de colaborar, orientar y construir en conjunto con el docente regular y la institución educacional en general, una cultura de valoración de las diferencias partiendo de las respuestas a requerimientos educativos especiales o temporales de los educandos del establecimiento, debiendo tener como características personales ser capaz de organizar el trabajo desde la posición de un profesional más en la sala de clases y no como la de un experto en la materia, por sobre el profesor regular, durante el tiempo que se requiera, informando constantemente a la comunidad educativa de sus avances y procedimientos.

3.3 Integración Escolar

Entre los múltiples factores que hacen cada vez más complejo y exhaustivo el trabajo en aula dentro de las instituciones educativas, nos encontramos con niños y niñas que a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje presentan dificultades para aprender, en mayor o menor grado, pero que se hacen latentes y deben ser atendidas por el sistema educativo de una manera mucho más rigurosa, debido a las demandas que presenta cada niño / a de acuerdo a su individualidad. Entre ellas el concepto de discapacidad comienza a relacionarse y ser trabajado fuertemente a través de la Integración dentro de los recintos educacionales regulares, lo que no es una sorpresa para muchos de los que se han relacionado con este tema durante las últimas décadas, pero sí para quienes no están totalmente informados de la manera en que se debe llevar a cabo este proceso y que representa un enorme desafío.

En el caso de nuestro país el crecimiento y consolidación de una educación exclusiva para estos niños/as es a partir de la década del 70 y tuvo efectos positivos en cuanto permitió abrir una oportunidad educativa a niños/as que de otro modo nunca habrían asistido a la escuela. Esta incorporación de niños con discapacidades a la educación formal recibió el nombre de

Educación Especial, la cual es aquella ofrecida preferencialmente en el sistema regular de enseñanza para personas con necesidades especiales. Ofrece un conjunto de recursos educacionales y estrategias de apoyo que permiten que los alumnos con deficiencias físicas, visuales o auditivas accedan a la escuela (MINEDUC, 2008).

Esta realidad provocó una segregación de estos alumnos/as al ser parte de una educación particularizada, cuando lo óptimo era que fuesen integrados a una educación ordinaria, ya sea realizando cambios en el currículo, en el equipo de trabajo, por mencionar sólo algunas adecuaciones. Sin embargo, y aun entendiendo la importancia de la educación especial, hoy en día se pretende la inclusión de estos alumnos/as a la escuela normal, partiendo desde la premisa en que “enseñar desde y para la diversidad” (PRELAC, 1990) hará posible realizar el verdadero cambio en la sociedad.

La integración de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a los establecimientos educacionales regulares, es hoy día en nuestro país, un tema de gran relevancia social. Sin embargo, en décadas anteriores ésta no poseía tal significación, ya que sólo a fines de los 60’ se ilustra la importancia de que las personas con discapacidad tengan una vida digna con igualdad de derechos, lo que implicaba permitirles el acceso a una educación junto al resto de los niños/as en las escuelas regulares, lo que se traduce en una integración escolar la que es entendida como “una opción educativa que posibilita a las personas con discapacidad participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistidas con recursos y apoyos especializados en los casos en que sea necesario; sustentando el principio de integración en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada” (MINEDUC, 2002).

En el caso de Chile este proceso comenzó su puesta en marcha en la década de los 80’, sólo con experiencias aisladas a lo largo del país, las cuales permitieron demostrar que la integración era posible y además beneficiosa para los niños y niñas y toda la comunidad educativa. La opinión común de las personas, para la época era que, la sociedad no estaba bien preparada y que el sistema educativo en sí no reunía las condiciones necesarias para llevar a

cabo tal ideal. Sin embargo, hoy todavía no desaparece tal sentir, ya que a pesar de que los proyectos de integración van en aumento, aún siguen siendo escasos si hablamos de manera global. Por lo tanto, si se habla de progresos, estos siguen siendo insuficientes, pues la mayoría de las escuelas que atienden a niños con NEE aún no han adecuado la totalidad de su estructura curricular y tampoco han modificado ciertas prácticas pedagógicas.

En la década del 90´ se centra la importancia mayormente en el diseño de políticas educativas y estrategias que promuevan la integración de los niños / as con discapacidad a la escuela regular, como por ejemplo el Decreto de Educación N° 490/90 (MINEDUC, 2008) que establece las normas para implementar proyectos de integración escolar; una de las cuales consiste en una subvención especial por parte de los establecimientos educacionales por cada alumno/a integrado. Además se promulga la ley 19.284/94 (Ley de integración social de las personas con discapacidad, 1994), que aborda la integración social de las personas con discapacidad y el consiguiente reglamento para su aplicación en educación. Actualmente, el año 2010, entra en vigencia la Ley N° 20.422, que viene a derogar la Ley N° 19.284, la cual establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Las principales implicancias de esta última norma dicen relación con los deberes que le son conferidos al Estado en materia de inclusión de las personas con discapacidad, siendo el principal, “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” (Ley N° 20.422, Artículo 1°).

En resumen, la integración escolar se fundamenta en aspectos ideológicos, sociales y culturales que están en contra de la discriminación de las diferencias, pues reconoce que éstas son parte del ser humano y de la sociedad, y lo que busca es brindar los espacios y oportunidades a personas que por su discapacidad quedan muchas veces al margen de la sociedad.

Hoy en día, la integración de alumnos/as con discapacidad a la escuela regular, es una demanda social, que está muy ligada a lo que remiten los derechos del niño. En este caso en particular, el derecho a recibir educación entendida como “el proceso de desarrollo y aprendizaje que promueve el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, por tanto, esta debe velar porque cada uno de los niños y niñas, con necesidades o no, cuenten con esta oportunidad” (UNICEF, 1959).

La escuela se plantea como propósito especial que el niño o niña aprenda a enfrentarse a un mundo cambiante, razón por la cual esta preparación no comprende, por cierto, sólo los planes y programas de estudio, sino que abarca una serie de aspectos complementarios que contribuyen a la formación integral del individuo. El rol de la escuela es formar a personas que puedan desenvolverse en la vida familiar, social, laboral, de manera que puedan sentirse útiles y capaces, actuando con independencia y seguridad, enfrentando y resolviendo problemas, y aceptando las propias limitaciones que lo sujeta; lo que otorga en mayor medida independencia, libertad y realización integral como seres humanos partícipes de una sociedad.

La escuela debe ser una comunidad educativa abierta, donde participen, interactúen y cooperen todos los elementos personales, de modo que sus alternativas educativas se centren en el niño/a, donde el proceso de enseñanza aprendizaje atienda al desarrollo integral de éstos/as, por medio de aprendizajes significativos y funcionales.

La integración escolar implica una serie de estrategias que permiten la integración entre las diferentes áreas educativas y del currículo regular. Por un lado, permite que docentes adapten metodologías y estrategias de trabajo de manera de hacer eficaz su intervención, y por otro, niños y niñas con necesidades educativas puedan relacionarse según sus limitaciones, insertándose con las menores dificultades posibles a estos espacios (MINEDUC, 2002).

La integración favorece el desempeño de una persona con NEE, ya que, se les considera igual que los demás. Esto potencia sus capacidades, y acrecienta su autoestima ya que, se ven valorados por lo que son y pueden entregar. Se garantiza un clima apropiado de respeto enfocado a la valoración de lo que cada uno es.

De acuerdo a la Ley de Integración Social (1994), el contacto que se produce en la integración de personas con y sin necesidades especiales sufre cambios que se pueden registrar en tres niveles, que lo determinan las características de las personas y las condiciones del medio, produciéndose dentro de la institución familiar, escolar, comunitaria y laboral.

- **Integración física:** Se entiende como una aproximación espacial entre personas con y sin necesidades especiales. Utilizan los mismos recursos y medios.
- **Integración funcional:** En este nivel los tiempos y calidad de las interacciones son más intensos.
- **Integración social:** Se refiere al acercamiento social entre las personas con y sin necesidades especiales, se dan interacciones espontáneas y se establecen vínculos afectivos.

Por lo tanto, lo que se busca con la integración escolar es alcanzar un nivel de integración social, ya que en este, es posible establecer vínculos afectivos y sociales que posibiliten al individuo una mayor desenvolvura en su vida futura.

El hecho de que niños/as con algún tipo de discapacidad asistan a la escuela regular no asegura necesariamente que estén participando en igualdad de condiciones en las actividades escolares. Actualmente funcionan bastantes proyectos de integración donde los niños comparten pocas actividades educativas con el resto de sus compañeros, produciéndose más una integración física que educativa y curricular.

En otras palabras, lo que las instituciones, buscaban era promover que el sistema educativo garantice el derecho a la educación en igualdad de oportunidades a todos los niños, niñas y jóvenes con algún tipo de discapacidad, derecho consagrado por el Estado Chileno al firmar la Convención de los Derechos del Niño.

Hoy en día “la escuela integradora se ha convertido en la escuela inclusiva, en la que los niños/as con necesidades educativas especiales o sin ellas, pueden encontrar la respuesta educativa adecuada para desarrollar todas sus capacidades: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer (Araque, 2010 citado en Román, 2010).

En relación al punto anterior, se hace necesario precisar que para algunos autores integración e inclusión no son sinónimas. Se considera que la inclusión es un movimiento pedagógico, que proviene de los países anglosajones, cuyo sustento teórico estaría en las declaraciones de principios presentadas en la Conferencia de Salamanca de 1994 y la Conferencia de Jomtien (Tailandia) en 1990, ambas bajo los auspicios de la UNESCO. (Román, 2010).

Alcanza su mayor impacto con la publicación, por parte de Ainscow y Booth en año 2000, del texto "Index for inclusión. Developing learning and participation in schools". El texto (revisado el año 2002) explica que "'La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad'. (p. 18).

En Chile, el MINEDUC también comienza a incorporar el término de inclusión. En el texto Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial en Chile (2004) reconoce un proceso de cambio de la integración a la inclusión, lo cual respondería a un movimiento mundial. En relación a lo anterior, el MINEDUC (2004), establece que:

La inclusión implica hacer efectivos para todos el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Significa, también, eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos y alumnas para aprender y participar. Estas barreras se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas. (p. 17).

En la actualidad, más que hablar de integración se habla de inclusión en los Proyectos de Integración y los establecimientos que los contienen a través de sus Proyectos Educativos; lo anterior, también, al amparo de la normativa vigente, principalmente la Ley N° 20.422 promulgada el 10 de febrero de 2010, la cual (como se mencionaba con anterioridad) establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad; ésta viene a derogar la anterior Ley N° 19.284.

Al respecto, Casanova (2011) puntualiza que:

Cuando se habla de “integración”, se pretende fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar, apoyarle con los medios precisos para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible; el énfasis se hace en el alumno que debe integrarse en el medio al que se incorpora mediante un diagnóstico particular, evaluado por un especialista, con un programa específico, etc. La “inclusión”, por su parte, supone un contexto más amplio que implica, en primer lugar, la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población, sea cuales fueren sus características personales. El énfasis pasa, de esta manera, del alumno al planteamiento institucional, desde el cual hay que revisar el funcionamiento de los factores de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias metodológicas generales, del contexto de aula, etc. (p. 29)

Si bien, el modelo de integración resultó válido en su momento, hoy se cree que es el modelo inclusivo el más apropiado para la educación, donde se espera una escuela comprensiva, flexible, amplia, creativa, de calidad, autocrítica; que ofrezca múltiples opciones a la diversidad de estudiantes que presenta. Lo anterior teniendo en cuenta que las NEE no sólo

están asociadas a un déficit, sino que todos los niños/as tienen alguna necesidad especial, pues cada uno es diferente, por lo que todos requieren personalización educativa.

3.4 Interacción profesor- alumno en el aula

Hoy en día, las diversas tradiciones de investigación consideran una preocupación central saber cómo aprenden los alumnos y cuál debería ser la mejor forma de enseñar de los docentes, considerando para ello diversas perspectivas metodológicas de aprendizaje y su relación con las metodologías de enseñanza.

Como señalan Villalta y Martinic (2009) el conocimiento es una construcción interactiva, lo que tiene importantes consecuencias al momento de analizar los procesos educativos (p.61). Lo anterior teniendo en cuenta que en la actualidad, tanto el docente como el alumno/a, son considerados ejes centrales en la producción del aprendizaje y conocimiento.

Las investigaciones actuales concuerdan en afirmar que “la enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto social y cognitivo de referencia; actualiza reglas de interacción y de conversación a través de las cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes”. (Cubero, Cubero, Santamaría Santigosa, de la Mata Benítez, Carmona y Prados Gallardo, 2008 citado en Villalta y Martinic, 2009).

La perspectiva dialógica de la comunicación, saberes, actos de habla y expresiones concretas de aprender del alumno y enseñar del profesor forman parte de un proceso de influencia mutua que constituye la interacción profesor-alumno en una realidad particular. En el contexto de la institución escolar, la especificidad de esta relación es estudiada por la didáctica que define la interacción como un objeto central (Flanders, 1977; Delamont, 1984).

Teniendo en cuenta que la sala de clases es el espacio en donde pasan la mayor parte del tiempo profesores y alumnos se debe tener claridad de que es aquí en donde se construye, concreta y desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos definidos por el

currículo. Así lo demuestran diversos estudios en relación a que, lo que ocurre en la sala de clases, es un factor explicativo central de los aprendizajes ((Slavin, 1996; LLECE, 2008; Murillo y Román, 2009; citado en Villalta y Martinic, 2009).

Dado lo anterior es importante estudiar y analizar las interacciones que ocurren en la sala de clases, entre los docentes y sus alumnos pero, principalmente, entre los docentes y los niños y niñas integrados que presentan alguna NEE. Todo lo que ahí se dice e intercambia constituye un proceso de negociación que integra y recoge las representaciones previas que tienen los participantes para la construcción de significados compartidos implicados en el aprendizaje (Fernández y Cuadrado, 2008; Cuadrado y Fernández, 2008).

En relación al rol que adquiere el docente en la interacción en la sala de clases y qué relación tiene ésta con la integración de los niños con NEE, Infante (2010) señala que “la construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas” (p.292). Esto constituye un factor importante considerando que estudios chilenos muestran que el alumnado es muy variable y que el número de niños con NEE, ascendencia indígena y otra nacionalidad ha aumentado (MINEDUC, 2007, citado en Infante, 2010).

Perspectivas de análisis de la interacción didáctica en la sala de clase

Los estudios de la sala de clases tiene una fuerte tradición psicosociológica. Los primeros estudios, desde los años 30 hasta los 50, estuvieron centrados en el discurso del profesor y en el tipo de mensaje que transmitía a sus alumnos (Delamont, 1984). Posteriormente, se han desarrollado diversos modelos de análisis de la interacción, y nuevos enfoques, de raíz sociocultural y sociolingüística, los cuales contribuyen a ampliar los problemas y sus perspectivas de interpretación de las interacciones en el aula.

Siguiendo a Villalta y Martinic (2009), es posible agrupar en tres grandes enfoques o modelos el análisis de las interacciones en el aula: transmisión; sistémico- instruccional y conversacional. A continuación se exponen estos modelos.

Modelo de la Transmisión

Para este modelo los problemas de interacción comunicativa entre profesor y alumno tienen relación con las formas de codificar y decodificar la información. Villalta y Martinic (2009) señalan que “el docente debería ser capaz de codificar de modo claro y adecuado la información que entregará a sus estudiantes, a la vez de enseñar a estos el adecuado uso de los signos que les permitan decodificarla información recibida” (p. 65).

Sin embargo, este modelo se centra en el docente como emisor que codifica y transmite hacia un receptor que es el alumno propiamente tal. La interacción adquiere un sesgo unidireccional, en donde comunicación y transmisión se convierten en sinónimos, reforzando la idea de que el habla del docente es el único mensaje válido en el proceso educativo que se da en la sala de clases. La estrategia del docente será una didáctica eficaz en la medida que logre una buena transmisión de los contenidos. La importancia está centrada en el docente y en su capacidad de comunicar y exponer la información a los alumno (Villalta y Martinic, 2009).

Modelo sistémico-instruccional

Si se considera a la interacción didáctica como una comunicación especializada en un contexto educativo orientada al logro de determinados procesos cognitivos, este modelo pone atención en el análisis de la interacción de la sala de clases agrupando distintas propuestas que apuntan a identificar y mejorar los factores claves involucrados en este proceso. Una de estas propuestas es el Modelo de Instrucción Efectiva de Slavin (1996).

Según este autor, el modelo de instrucción efectiva está compuesto por: calidad de instrucción; nivel apropiado de instrucción; incentivo y motivación de los estudiantes y tiempo. Las variables anteriormente mencionadas pueden ser controladas y alteradas por los docentes y sus establecimientos (Villalta y Martinic, 2009).

Villalta y Martinic (2009) señalan que las investigaciones han corroborado que la interacción de estos componentes o variables tienen impacto en los aprendizajes. Además existe relación entre los efectos que estas variables tienen en el logro académico con otras dos variables importantes para el aprendizaje: tiempo ocupado o tiempo efectivo en la tarea, y eficacia instructiva.

El Modelo Sistémico Instruccional centra su atención en las variables de la sala de clase que permiten logros de aprendizaje, haciendo hincapié en los aspectos organizacionales y/o los procesos cognitivos implicados. El estudiante, como parte de la interacción, tiene un papel activo pero acotado a su rol de aprendiz. A fines de la década de 1970 se consolidan enfoques transdisciplinarios de la comunicación que reposicionarán la participación del profesor y de los estudiantes en la construcción del proceso educativo (Villalta y Martinic, 2009).

Modelo conversacional

En la actualidad las perspectivas socioculturales y constructivistas, reforzadas por el desarrollo de la filosofía del lenguaje, hacen posible integrar los aportes de la etnografía, etnometodología, semiótica, sociolingüística y otras disciplinas para confluir en una perspectiva socio-etnográfico-lingüística de la comunicación, la cual sustenta los modelos conversacionales o dialogales de análisis de la interacción en la sala de clase (Villalta y Martinic, 2009).

Esta nueva perspectiva considera que las interacciones en la sala de clases no son un simple acto de transmisión; sino por el contrario, un proceso complejo que se establece entre los principios que estructuran las prácticas y las subjetividades de profesores y alumnos que intervienen en el contexto de la clase (Delamont, 1984; Villalta, 2000; Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse, 2007; citados en Villalta y Martinic, 2009).

La didáctica eficaz no es sólo una estrategia o técnica, sino el desarrollo de competencias comunicativas capaces de hacer pertinentes los saberes curriculares a los contextos comunicativos contruidos en la interacción. El saber curricular corresponde así una construcción en la interacción (Díaz y Ochoa, 2007).

Villalta (2009) señala que los estudios realizados en la perspectiva conversacional indican que las formas en que se utiliza el lenguaje en las escuelas revelan patrones distintivos que permiten hablar de un discurso instruccional. A su vez, este discurso, distinto en forma y contenido de otras interacciones verbales, revela turnos de habla encaminados a aportar información específica, controlar las ejecuciones de los participantes y evaluar el proceso de los alumnos. Se caracteriza por presentar estructuras interactivas específicas del discurso escolar (Mehan, 1979; Rogoff, 1997 citados en Villalta y Martinic, 2009).

Villalta y Martinic (2009) afirman que la consolidación de nuevos enfoques comunicativos para analizar la interacción de sala de clase va de la mano con cambios en la delimitación del concepto de didáctica. La didáctica ya no se concibe como una herramienta para la transmisión de saberes, sino como construcción cultural que el profesor reflexiona, transmite, y reconstruye en el encuentro educativo de sala de clase. Es aquí en donde el modelo conversacional se profundiza.

Una concepción de la interacción como influencia unidireccional caracteriza al modelo de la Transmisión; la interacción funcional al aprendizaje es propia del modelo Sistémico instruccional; y entender la interacción como una construcción de significados y procesos culturales caracteriza al modelo Conversacional. Otro elemento que diferencia a cada modelo es lo que se entiende por Didáctica; una perspectiva tecnológica de la didáctica caracteriza al Modelo de la Transmisión; el Modelo Sistémico-Instructional privilegia una perspectiva cognitiva de la didáctica; y el Modelo Conversacional pone hincapié en una perspectiva socio-comunicativa de la didáctica. Cada modelo tiene propuestas representativas de estudio (Villalta y Martinic, 2009).

Lo hasta aquí mencionado se puede visualizar a través de la siguiente tabla:

Tabla 2 Modelos de la Interacción y su incidencia en la educación

Modelos Distinciones en cuanto a	MODELO DE LA TRANSMISIÓN	MODELO SISTÉMICO INSTRUCCIONAL	MODELO CONVERSACIONAL
Concepción de la Interacción.	Una relación de influencia social del profesor sobre el alumno.	Una relación funcional al logro de aprendizajes.	Una construcción social de profesor y alumnos.
Concepción de la Didáctica.	Perspectiva Tecnológica: Conjunto de saber-hacer que posee el docente para actuar eficazmente en la acción educativa.	Perspectiva cognitiva: Organización que el docente hace del conocimiento para lograr el aprendizaje de los estudiantes.	Perspectiva sociocomunicativa: Actividad intencional crítico-reflexiva de la práctica educativa.
Estudios representativos.	Sistema para el Análisis de la Interacción de Flanders (1977)	Modelo de Instrucción Efectiva (Slavin, 1996)	El discurso en el aula (Cazden, 1991). Learning Lessons: Social Organization in the Classroom (Mehan, 1979).

Fuente: (Villalta y Martinic, 2009, p. 69)

Desde una perspectiva conversacional, el participar en el proceso educativo implica el competente uso de los códigos de dicho contexto; es decir, tanto docentes como alumnos deben seguir criterios compartidos para reconstruir el conocimiento escolar, discutir y argumentar de modo válido. En efecto, desde esta perspectiva, la experiencia escolar está constituida de reglas implicadas en la producción del discurso educativo (Cubero, 2008 citado en Villalta y Martinic, 2009).

Villalta y Martinic (2009) señalan que ciertos estudios de carácter etnográfico distinguen, en la organización de una clase, tres partes básicas: inicio, desarrollo y cierre. El inicio y fin de cada parte se establece por medio de “marcadores”, estos pueden ser gestos, enunciados y actos que tienen por función abrir o cerrar cada una de las partes antes señaladas. El inicio y el cierre definen el tiempo de la clase y permite calcular la proporción de la clase que ocupa determinadas acciones (Villalta y Martinic, 2009, p. 70)

El proceso de enseñanza-aprendizaje no es estático, sino muy por el contrario dinámico y permite la construcción de tareas o contenidos a través de las actuaciones interrelacionadas de los actores presentes en la acción educativa, es decir, profesor y alumno. La interacción en el aula no se puede determinar sin que antes ésta no se haya llevado a cabo, por lo tanto surge y adquiere forma en la medida que se desarrolla la actividad conjunta.

De ahí la importancia de estudiar y observar estas interacciones, particularmente aquellas que se dan entre el docente y los niños con NEE; el profesor debe ser quien lidere las acciones educativas tendientes a la inclusión, elabore herramientas técnicas para eliminar barreras de acceso y participación y analice los sistemas de inclusión/exclusión, representaciones y supuestos culturales adscritos (Infante, 2010).

IV. MARCO METODOLOGICO

4.1. Enfoque de la investigación

La presente tesis asume un enfoque cualitativo con énfasis en una descripción detallada de los hechos y acontecimientos que acontecen en un determinado caso. Los estudios cualitativos buscan comprender el problema u objeto de investigación en su ambiente natural e indagan, entre otros aspectos, en las interpretaciones, conocimientos, formas de pensar, creencias y actitudes que dan sentido a las acciones e interacciones de los sujetos en su contexto. Su intención no es generalizar los resultados a poblaciones mayores, se fundamenta más en un proceso inductivo que deductivo, involucra la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociarlas con números (Hernández, Fernández y Baptista, citados en Damm, 2009).

Por otra parte, este estudio, sigue los pasos básicos de un diseño de investigación evaluativa considerándose, a la vez, como una metodología orientada a la práctica educativa. Latorre, Del Rincón & Arnal (1996, citado en Sandín, 2003) afirman que la investigación evaluativa es decisiva para la toma de decisiones y está orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos.

Teniendo en consideración que, en los últimos años, se ha enfatizado la evaluación como instrumento de autorregulación, control y mejora del funcionamiento del sistema educativo; se opta por esta perspectiva, ya que, se considera que la investigación evaluativa no tiene como único centro la recolección de datos y la descripción del funcionamiento de programas (Román, 2010), sino que centra su interés en programas concretos, cuyo diseño, implementación y resultados se desean evaluar (Escudero, 1996, citado en Sandín, 2003).

Las siguientes son las premisas sobre las cuales se sustenta metodológicamente el trabajo:

- Paradigma humanístico-interpretativo: Desde esta perspectiva, el interés de la investigación está centrado en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Erickson, 1986, citado en Latorre et al., 1997); más que lo generalizable, importa la descripción y comprensión del sujeto (como ser único y particular).
- El objeto de investigación no es la conducta humana, sino su acción y las causas de éstas, las cuales residen en el significado interpretado que le asignan las personas (Sandín, 2003).

4.2. Estudio de casos

La metodología utilizada en esta investigación es el estudio de casos, ya que “permite dar respuesta a los intereses de indagación sobre un tema específico y en un determinado contexto. Lo que interesa es la profundidad de la investigación, más que la posibilidad de generalizar los hallazgos” (Damm 2009, p. 28).

Rodríguez Gómez (et al., 1996, citado en Sandín, 2003) afirma que “el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (p.174).

Por otra parte, Stake (1998) sostiene que, como forma de investigación, el estudio de casos es una opción sobre el objeto a estudiar más que una elección metodológica, el cual se define por su interés en casos particulares, más que por los métodos de investigación utilizados. Además, cuando el caso en particular juega un papel secundario y la importancia del estudio radica en obtener una mayor comprensión sobre una temática, el estudio de casos constituye “un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.

El mismo Stake (2005) también afirma que “el caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes”. (p. 2).

Teniendo en consideración que, en este estudio interesa recoger información relacionada a la efectividad de un proyecto de integración, para niños y niñas con NEE, en función de las interacciones que se dan en el aula; el objeto de estudio más que un actor en particular es un fenómeno social que dice relación con aquellos que son excluidos por la educación y la sociedad, por ende, este estudio de casos contribuirá, además, a conocer otro tipo de realidades.

4.3. Descripción de selección de los casos

La selección de los participantes se realizó durante el primer semestre del año 2011 en el contexto de la implementación de un proyecto de integración en un establecimiento particular subvencionado ubicado en una comuna del sector poniente de Santiago. El universo total de la muestra corresponde a 29 casos, 5 docentes de aula y 24 estudiantes con NEE.

Además, es importante señalar que en el Proyecto de Integración, propiamente tal, se desempeñan 6 profesionales y que se distribuyen de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 3 Tipo y número de profesionales que trabajan en el proyecto

Profesional	Número
Profesoras de educación especial	4
Terapeutas Ocupacionales	1
Fonoaudiólogos	1
Psicólogos	1

En una primera instancia, para el caso de esta investigación, se recogería información de los y las docentes de educación básica, educación diferencial y estudiantes con NEE. Sin embargo, debido a variables externas (movilizaciones estudiantiles ocurridas durante el primer semestre del año 2011)⁶ la investigadora optó por considerar sólo a los docentes de Educación Parvularia (NT1 y NT2), profesores de primer ciclo básico (1° a 4° básico) y niños/as con necesidades educativas especiales.

La selección de los participantes se hizo en base a criterios y en forma intencional. El criterio de base fue el de obtener distintos puntos de vista sobre la integración de alumnos con NEE en primer ciclo de Educación Básica. Se consideraron como criterios para dar cuenta de las diferencias de opiniones y experiencias los siguientes: ciclo de enseñanza de desempeño del docente; años de experiencia; responsabilidad de jefatura de curso; formación generalistas o especialistas y formación en educación especial.

La investigadora responsable de este estudio permaneció como profesional contratada por el establecimiento en el cual se realizó la investigación, trabajando como docente de aula con estudiantes del proyecto de integración, específicamente aquellos con NEE derivadas de déficit atencional.

Durante el trabajo de investigación se consideraron, además, los siguientes criterios para la selección de los participantes:

⁶ La movilización estudiantil de 2011 corresponde a una serie de manifestaciones realizadas a nivel nacional por estudiantes universitarios y secundarios de Chile. Las primeras movilizaciones fueron convocadas en Santiago por la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech) para los días 28 de abril y 12 de mayo del 2011; durante el mes de junio, los estudiantes convocaron a sucesivas marchas en las principales ciudades de Chile, alcanzando gran convocatoria y demandando reformas al sistema educacional chileno que fortalecieran el rol del Estado en la educación. Luego de un mes de paralizaciones, el gobierno presentó su primera propuesta, estableciendo un nuevo fondo para la educación y facilitando el acceso a créditos universitarios. Han sido consideradas como las movilizaciones más importantes de los últimos años y una de las mayores desde el retorno a la democracia; además fueron interpretadas como parte de un movimiento social mayor que demanda reformas sustanciales al modelo económico y político

- Pertinencia: se seleccionó aquellos docentes que podían aportar mayor cantidad y variedad de información. Además, Guba y Lincoln (1995 citado en Sandín, 2003) señalan que la presentación de los puntos de vista sostenidos por las diversas personas corresponde a un criterio de equidad o justicia.
- Conveniencia: en relación a que la investigadora no tendrá interferencias mayores en la situación y en los contextos.
- Disponibilidad: principalmente referido a los docentes, quienes no manifiestan inconvenientes o prejuicios con el desarrollo de la investigación.

4.3.1. Docentes de educación regular

a) Jefatura y ciclo en el cual se desempeñan los docentes

Se seleccionó e invitó a participar a docentes que se desempeñan en primer ciclo básico, que cumplen el rol de profesor jefe en cursos en donde asistieran estudiantes que presentan NEE.

Tomando en consideración el ciclo educativo en el cual se desempeñan los docentes, aquellos que trabajan en el primer ciclo permanecen la mayor parte del tiempo con los estudiantes en la mayoría de los subsectores, siendo además profesores jefes de los cursos respectivos. En este ciclo también están presentes dos variables importantes: por una parte, años de experiencia profesional, considerando que de los 6 docentes que realizan clases y son profesores jefes, 3 de ellos tienen más de 15 de años de experiencia y los otros menos de 15 años (dos de ellos, incluso, se han desempeñado siempre en el mismo establecimiento); por otra parte, formación en discapacidad, considerando que de los 6 docentes sólo 2 tienen dicha formación.⁷

⁷ Es necesario precisar que, si bien los docentes de Primer Ciclo Básico son 6 sólo de trabajó con 5 de ellos, puesto que uno se encontraba con licencia médica en el momento de realizar las filmaciones.

En relación al punto anterior, es decir, formación de los docentes para trabajar con niños/as con NEE, esto se debe, principalmente, a la formación inicial de los docentes y, por ende, a mallas curriculares de pre-grado más actualizadas, que incorporan la educación en la diversidad y las adecuaciones curriculares y evaluativas para ello. Como se mencionaba, sólo 2 de los docentes tienen esta formación, por el hecho de haber egresado de la educación superior más recientemente, en comparación con los otros. Pese a lo anterior, las especialistas del PIE fueron de gran apoyo para introducir a los docentes a los cambios que la aplicación de PIE y las normativas implicaban (curriculares, metodológicos, evaluativos, etc.), traduciéndose estos apoyos en talleres formativos grupales y ayuda personalizada.

En cambio, los docentes que se desempeñan en el segundo ciclo son en su mayoría especialistas de un subsector, permaneciendo menos tiempo con los estudiantes; por otra parte, sólo 6 de los 15 profesionales que cumplen funciones en el segundo ciclo cumplen el rol de profesor jefe a la vez. En relación a la variable de años de experiencia, sólo 5 docentes tienen más de 15 años de experiencia profesional.

A continuación se entrega una especificación de los docentes de Primer Ciclo Básico que participarán de esta investigación; destacando en ella: años de ejercicio profesional, formación en discapacidad, subsector de aprendizaje y si cumplen o no el rol de jefatura.

Tabla 4 Profesores de Primer Ciclo Básico (A)

Sujetos (clave *)	Sexo	Años de ejercicio profesional	Formación en discapacidad	Subsector de aprendizaje	Jefatura
A1	Mujer	– 15 años	Si	Todos, menos Ed. Física	Si
A2	Mujer	+ 15 años	No	Todos, menos Ed. Física	Si
A3	Mujer	– 15 años	Si	Todos, menos Ed. Física	Si
A4	Mujer	+ 15 años	No	Todos, menos Ed. Física, Comprensión del Medio Natural, Inglés, Música, Religión, Arte y Tecnología.	Si
A5	Mujer	– 15 años	No	Todos, menos Ed. Física, Inglés, Música, Religión, Arte y Tecnología.	Si
A6	Mujer	+ 15 años	No	Todos, menos Ed. Física, Comprensión del Medio Social, Inglés, Música, Religión, Arte y Tecnología.	Si

* En conformidad con las normas éticas y actas de consentimiento informado que rigen la investigación se resguarda la identificación de sujetos e instituciones participantes en el estudio (ANEXO I).

4.3.2 Unidad de Análisis/ Muestra

La población de estudio corresponde a 24 niños/as (de Pre Kinder a 4° Básico) y 5 docentes que se enmarcan dentro del contexto de la implementación de un Proyecto de Integración en el sistema regular de enseñanza, específicamente, en un establecimiento particular subvencionado de una comuna vulnerable de la Región Metropolitana.

Tabla 5 Población de alumnos/as beneficiados con el PIE en el año 2011.

Curso	Total alumnos curso	N° de alumnos en integración				% Alumnos en Integración respecto del total de alumnos curso
		Lenguaje	Déficit Mental	Otros ⁸	Total	
Pre Kinder	29	6			6	20,7
Kinder	35	4	1		5	14,3
Primer año básico	36	4	1		5	13,9
Segundo año básico	43	2		2	4	9,3
Cuarto año básico	40	4			4	2,5
Sexto año básico	40			1	1	7,5
Octavo año básico	35		1		1	2,9
Total	258	20	3	3	26	10,0

Se trabajó con un subconjunto de la población de niños integrados en el proyecto y que son un subgrupo de la población escolar total. La unidad de análisis será la interacción que se da, en el aula, entre los 24 niños y niñas que forman parte del PIE y los respectivos docentes de aula.

También forman parte de la muestra los alumnos/as que no forman parte del proyecto de integración, pero que pertenecen a los cursos en los cuales se encuentran los niños/as del PIE. Los estudiantes que entran en esta categoría suman 233.

⁸ Otros: Trastornos: motor, auditivo y visuales

Por último, están los docentes de aula quienes también comprenden la unidad de análisis, estos corresponden a 5 profesionales de Educación Básica de primer ciclo, que tienen jefatura en cursos en donde se integran estudiantes con NEE, con más o menos de 15 años de experiencia laboral y que tienen o no formación en discapacidad.

Tabla 6 Profesores de Primer Ciclo Básico con años de experiencia y formación en discapacidad

Años de experiencia Especialidad	más de 15 años	menos de 15 años
Si	0	2
No	2	1

4.3.3 Fuentes de información

Las fuentes de información corresponderán a: sujetos que forman parte de la muestra del estudio (niños/as integrados y no integrados y docentes de aula); el Proyecto de Integración y clases de las asignaturas de Lenguaje y Matemática en nivel parvulario y primer ciclo básico.

Se seleccionó las clases de Lenguaje y Matemática para realizar la recolección de datos debido a que éstas son asignaturas de mayor peso curricular y cuentan con la mayor cantidad de horas pedagógicas en la semana (8 y 6 horas pedagógicas respectivamente). Cabe señalar, que para el caso de Pre- Kinder y Kinder las horas pedagógicas de Lenguaje y Matemática eran asignadas, por la unidad técnico- pedagógica, según lo establecido por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Núcleo de Lenguaje Verbal y Núcleo de Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación) y de acuerdo a las necesidades del grupo de curso.

4.3.4 Técnicas de Recopilación de la Información/Instrumentos

En esta investigación se utilizó la filmación de clases como procedimiento de recopilación de información, esto con la finalidad de recopilar un registro de filmación que permitiese estudiar la efectividad del Proyecto de Integración a través de las interacciones que se generan en el aula entre profesor y alumno/a integrado.⁹

Para esta investigación se filmaron en promedio 3 clases por docente de 40 minutos cada una. Se completó un total de 14 clases filmadas de Lenguaje y Matemática, de pre- kínder a cuarto básico, constituyendo un material de 8 horas, 25 minutos y 30 segundos.

El recurso anterior permitió obtener mayor cantidad de información y, además, analizar conductas verbales y no verbales como parte de las interacciones que se dan entre profesor y alumno/a en el aula.

⁹ En relación a las filmaciones diversos autores han hablado de este tema, teniendo en consideración que la aparición y el desarrollo de las tecnologías han significado un aporte a los investigadores en general, y a los de las ciencias sociales en particular. Roussos, Etchebarne y Waizmann (2005) destacan que el registro en audio-videograbación de material para su utilización en investigaciones es una forma de obtención de datos sumamente eficaz, principalmente debido a la fidelidad de la información que se obtiene por este medio.

Midgley (2006, citado en Stoppiello, 2009) señala que “la ventaja del uso de las videograbaciones radica en que es un registro más fiable, pues permiten ver momento a momento lo que ha sucedido durante el encuentro de los participantes” (p.234).

En la actualidad se ha acumulado una experiencia respecto de la inclusión de aparatos de registro en las investigaciones científicas, esto ha permitido reflexionar y aprender sobre su buen uso, como también respecto de los abusos y errores cometidos (Stoppiello, 2009).

Stoppiello (2009) presenta algunas de las principales ventajas del uso de las filmaciones según varios autores:

- Permiten obtener una descripción detallada, fiel o literal de lo ocurrido, por lo cual resultan muy útiles en investigación al dejar de lado la toma de notas subjetiva (Midgley, 2006 citado en Stoppiello, 2009).
- “La tecnología actual de los aparatos posibilitan detener las imágenes, rebobinar, volver a pasar las imágenes cuantas veces sea necesario y hasta secuenciar cuadro por cuadro las escenas” (Stoppiello, 2009, p.235).
- “Se captan detalles que difícilmente serían recordados o captados, con la ventaja de prescindir de la visión subjetiva de quien haya realizado la observación y/o filmación” (Roussos, Etchebarne y Waizmann, 2005, citados en Stoppiello, 2009, p.235).

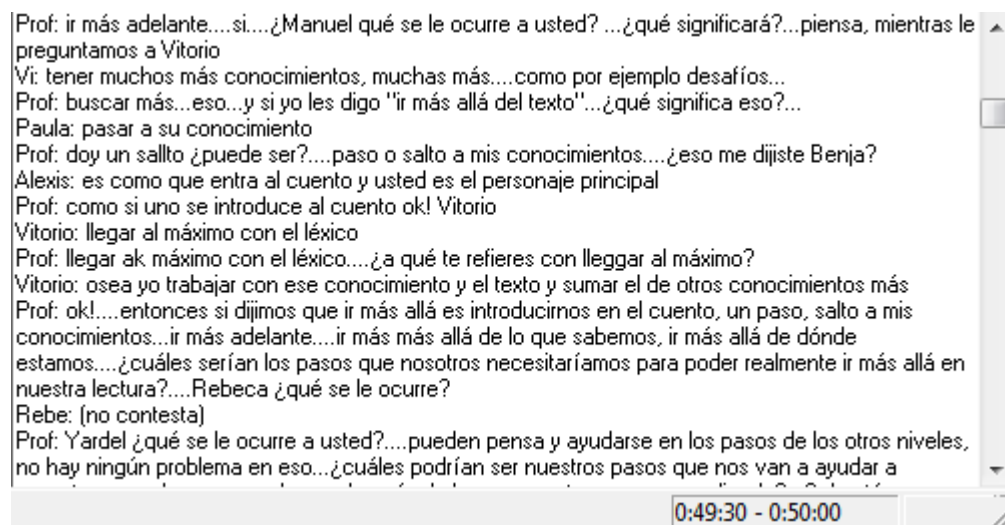
Cabe señalar que antes de realizar las filmaciones, las docentes involucradas en la investigación firmaron una carta de consentimiento informado en conformidad a las normas éticas que rigen toda investigación (ANEXO I). El consentimiento informado fue aplicado sólo a las docentes involucradas en la investigación y no a los padres y/o apoderados de los niños partícipes, por cuanto la dirección del establecimiento, al ser consultada sobre el tema, consideró que no era pertinente y que bastaba con que ellos como institución autorizaran dichas filmaciones.

4.3.5 Técnicas de Análisis de la Información

En la investigación cualitativa, particularmente en un estudio de casos, el objetivo que pretende el análisis de los datos es la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de carácter idiográfico que sean válidos para llegar a establecer inferencia y poder conocer si se han alcanzado o no los objetivos propuestos (Pérez Serrano, 1994).

Para el análisis de la información recogida a través de las filmaciones se transcribieron 10 de las 14 clases filmadas; puesto que, para esta investigación, el uso del software Videograph permitió ir categorizando las interacciones entre profesor y alumno/a sin necesidad de contar necesariamente con las transcripciones, convirtiéndose de esta forma en un recurso de gran ayuda. A partir de lo anterior, se construyeron categorías de análisis que permitieron describir las interacciones en el aula, obteniendo así un registro etnográfico de las clases observadas. La etnografía persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo, de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado (Rodríguez, Gil & García 1996, citado en Damm, 2009).

Ilustración 1: Vista transcripciones de una clase en Videograph



La construcción y validación de categorías implica un procedimiento cualitativo, una vez listo esto se aplican las categorías al conjunto de clases observadas y registradas en video para, posteriormente, realizar un análisis cualitativo de éstas (Martinic y Villalta, 2015). Cabe señalar que, para describir las conversaciones se establece como unidad de análisis las interacciones que se dan en las intervenciones o turnos de habla reconocidos por el otro (Briz, 2006, citado en Martinic y Villalta, 2015).

Al respecto Martinic y Villalta (2015) afirman que:

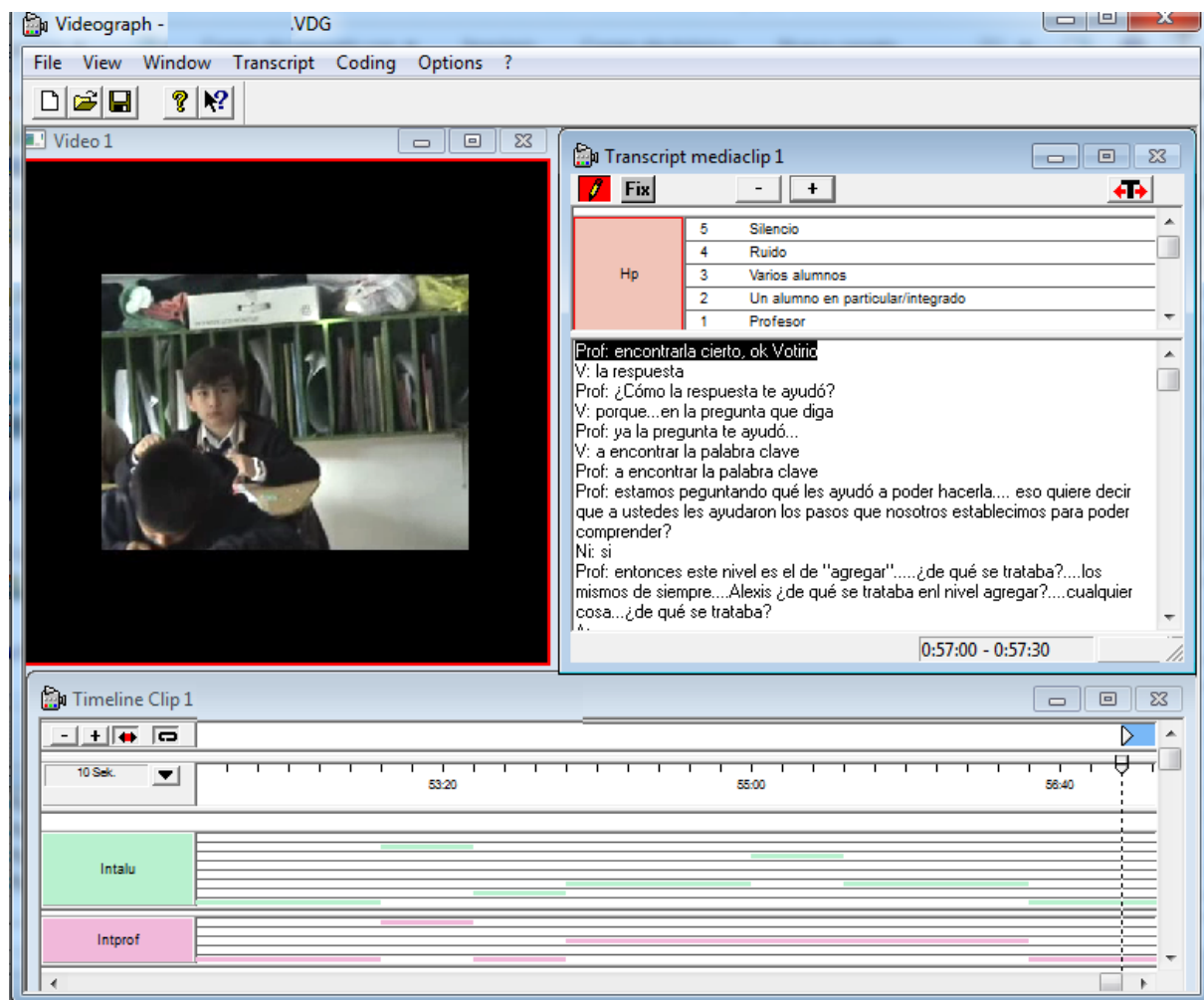
“Se trata, por ejemplo, de preguntas o instrucciones que el profesor dirige a los estudiantes, o bien de respuestas o preguntas que el alumno dirige al profesor. Las intervenciones forman parte de una unidad mayor llamada intercambios, los cuales se integran, a su vez, en secuencias o fases de la clase organizadas en función de tareas o de actividades típicas de profesores y alumnos en el contexto de la sala de clases”. (p.33).

Esta investigación se centrará en la interacción que se da a través de las intervenciones entre profesor y alumno y, principalmente aquellas que se dan entre el docente y el o los alumnos integrados, considerando para ellos las secuencias de tiempo que organizan el trabajo de los estudiantes (estructura de la clase).

Las filmaciones fueron agrupadas y analizadas según algunas de las categorías utilizadas en el Proyecto Fondecyt 1110601 “Tiempo escolar, intercambios y exigencia cognitiva en aulas de clase con alto y bajo Simce en segundo ciclo de Educación Básica”, coordinado por el Jefe del Proyecto profesor Sergio Martinic, Dicha clasificación se hizo con apoyo computacional del software Videograph¹⁰, éste es un reproductor multimedia en el cual videos digitalizados pueden ser reproducidos y al mismo tiempo evaluados.

¹⁰ Véase: www.dervideograph.de

Ilustración 2 Vista de una clase evaluada en Videograph



A continuación se presentan las categorías que fueron tomadas del proyecto Fondecyt 1110601 “Tiempo escolar, intercambios y exigencia cognitiva en aulas de clase con alto y bajo Simce en segundo ciclo de Educación Básica”, para el posterior análisis de las interacciones en el aula.

Tabla 7 Categoría: Hablante principal.

1. Hablante principal (Hp)		Identifica al sujeto que habla con una tonalidad de voz o que realiza una acción no verbal que sobresale del resto
Profesor	1	Se escucha al profesor como hablante principal (aunque se escuchen otros hablantes y el que sobresale es el profesor).
Un alumno en particular/ integrado.	2	Se escucha a un alumno como hablante principal, por sobre otros hablantes; por ejemplo, cuando el alumno hace una pregunta, acota algo o contesta algo que le ha preguntado la o el profesor(a)
Varios alumnos	3	Se escucha a varios alumnos hablando al mismo tiempo no pudiendo identificarse el contenido del los hablantes
Ruido	4	Hay ruido en la sala que no permite identificar al hablante principal.
Silencio	5	No se identifica a un hablante principal, la o el profesor(a) no habla y tampoco se escuchan los alumnos.

Tabla 8 Categoría: Dirección del habla del profesor.

2. Dirección del habla del profesor (Dircprof)		Define la pauta de interacción del profesor. Esta puede ser pública (a la clase), privada (a un alumno) o mixta (a un grupo) Se define en función de la intención del locutor y del alumno, grupo o clase que son objeto de la enunciación del profesor.
A la clase (pública)	1	Las intervenciones públicas las dirige el profesor hacia todo el grupo curso. En estas intervenciones se entrega información; instrucciones; se responde a preguntas o se disciplina
Al grupo	2	Las intervenciones al grupo las dirige el profesor hacia dos o más alumnos con el objeto de organizar la actividad; disciplinar al grupo; realizar una tarea; responder una pregunta, entre otras.
A un alumno	3	Las intervenciones privadas las dirige el profesor hacia un alumno para que realice una tarea; responda una pregunta; para disciplinarlo o animarlo en la realización de una actividad.
A un alumno integrado	4	Las intervenciones privadas las dirige el profesor hacia un alumno integrado para que realice una tarea; responda una pregunta; para disciplinarlo o animarlo en la realización de una actividad.
Sin intervención	5	Profesor no interviene. Predomina habla del alumno, hay silencio, ruido y/o cámara se enfoca a material educativo u otro objeto.

Tabla 9 Categoría: Tipo de acción del profesor

3. Tipo de acción del profesor (Tipaccpp)		Son las acciones realizadas por el profesor en el transcurso del tiempo de clases registrado.
Organiza la actividad	1	El profesor explicita verbalmente a sus alumnos, objetivo de la actividad, o señala el “por qué” y “para qué” de lo que van a realizar, clarificando el sentido del trabajo propuesto o el aprendizaje a lograr; entrega instrucciones o explica procedimientos. La actividad aún no se ha iniciado.
Controla la actividad	2	Conduce la actividad y entrega instrucciones que son seguidas por los alumnos, la actividad ya está en curso. Incluye, por ejemplo, observar, pasear por el pasillo; entregar instrucción verbal (a la clase, o grupal)
Ejecuta la actividad	3	Desarrolla o ejecuta en forma completa la actividad con el fin de demostrar lo que los alumnos deben realizar, ejemplos prácticos. Es una actividad de modelación. No participan los alumnos en esta ejecución
Da ejemplos	4	Ilustra con ejemplos verbales o prácticos contenidos de la clase. No son ejemplos de actividades que los alumnos deben aplicar. Son ejemplos para ilustrar o aclarar conceptos.
Promueve la participación del alumno	5	El profesor escucha al alumno y, a partir de su intervención, pregunta, comentario, petición, etc. profundiza, complementa o genera otras preguntas. El profesor puede integrar cada comentario -siempre y cuando esté relacionado con el contenido de la clase- en distintas secuencias en el curso de la clase; recordar conocimientos previos.
Promueve la participación de un alumno integrado	6	El profesor motiva la participación de un alumno integrado, generando preguntas, comentarios a respuestas dichas por él y refuerzo positivo.
Sin intervención	7	No interviene, no participa

Tabla 10 Categoría: Estructura de la clase.

4. Estructura de la clase (Ec)		Distingue en la clase momentos o secciones claramente delimitados
Inicio (pre-lección)	1	Ocurre una vez que el profesor saluda al entrar a la clase. Se realizan actividades tales como: disciplinar al grupo curso; pedir silencio; pasar la lista; conversar sobre temas extracurriculares; exámenes y pruebas por realizar; nombrar e identificar tareas asignadas, entre otras.
Inicio de la lección o desarrollo	2	Introducción al tema de la clase, motivación vinculada con el contenido, contextualización, recogida de antecedentes previos, recordar la materia pasada. Presentación del objetivo. Preparación
Desarrollo (lección)	3	Hacer la lección, exposición de contenidos; se entregan instrucciones relacionadas con el contenido, desarrollar la guía. (Pasar la materia)
Preparación cierre	4	Recapitular, sintetizar, evaluar, anunciar tareas o temas para la próxima lección.
Cierre	5	Finalización o cierre es más abrupto. Se trata de conversaciones irrelevantes desde el punto de vista del contenido sustantivo de la clase. Profesores y alumnos intercambian despedida; anuncios sobre la próxima clase; en algunos casos se designan tareas para la clase, se entregan instrucciones, etc.

Tabla 11 Categoría: Tipo de intervención del profesor.

5. Tipo de intervención del profesor (intprof)		Identifica ciertas prácticas del profesor realizadas en los subsectores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación, tales como: metodología utilizada, dominio conceptual, adecuaciones curriculares (para el caso de los alumnos integrados).
Pregunta	1	Profesor realiza una pregunta, afirmación o petición dirigida a un alumno, a un grupo de alumnos o al curso. Es el inicio de un intercambio ya que generará una respuesta o acción en el alumno.
Expone contenidos de la materia o unidad	2	Profesor expone a la clase un contenido propio del tema o unidad definida.
Instrucción o información relacionada con procedimientos	3	Profesor señala formas de organizarse, ya sea para una actividad grupal o individual, formas de trabajar alguna material, guía o tarea. Define reglas y normas para las actividades a realizar
Instrucción o información administrativa	4	Entrega instrucciones ajenas a los contenidos de la materia (p.e. celebración 21 de mayo; actividades de fin de año del establecimiento, pasar la lista, etc.)
Disciplina	5	El profesor realiza acciones de disciplina. Por ej. Hace callar señalando a un alumno o un grupo de alumnos o al curso que guarden silencio. Señala que dejen de hacer tal o cual cosa, o que induce a que trabajen en lo que él ha solicitado. Ordena y regula la atención y el compromiso del estudiante con la tarea.

Tabla 12 Categoría: Tipo de intervención del alumno.

6. Tipo de intervención del alumno (Intalu)		Contenido de la intervención realizada por el alumno.
Responde al profesor en forma simple.	1	El alumno responde una pregunta realizada por el profesor (directa o indirectamente) repitiendo o completando intervención del profesor. Responde con monosílabo (si/no)
Responde al profesor en forma elaborada.	2	El alumno responde pregunta del profesor con una respuesta elaborada.
Responde a través de una acción	3	Lee en voz alta una guía, texto; realiza ejercicio escrito en la pizarra; expone resultado de trabajo de grupo
Pregunta o inicia pregunta al profesor	4	El alumno realiza una pregunta al profesor u otra intervención (expone, afirma, solicita, etc.) relacionada con contenidos de la clase.
Dialoga con otro alumno	5	Un alumno dialoga con otro alumno donde es posible identificar el contenido de dicha conversación.
No interviene	6	El alumno no interviene directamente en la clase. Observa, conversa en grupo, o realiza tarea en silencio.
Genera ruido en la clase	7	El o los alumnos generan ruido producto de desorden o conversación entre pares sin conexión con pregunta, instrucción o tarea entregada por el profesor.
Comentario	8	Comentario del alumno/a (contenido u otro tema) no está asociado directamente al contenido, por ejemplo: “profesora a ella le falta material”.

4.3.6 Procedimiento de trabajo

Con las categorías antes descritas y el uso del software Videograph se hizo segmentación de la clase cada 30 segundos; en este tiempo se analizaron los intercambios ocurridos en la clase privilegiando siempre al alumno/a y, principalmente, al alumno integrado porque es lo que, para este estudio, interesa observar.

V. RESULTADOS

En este capítulo se darán a conocer los resultados obtenidos del análisis de las interacciones ocurridas en las clases filmadas, principalmente, las intervenciones que ocurren entre el docente y el o los alumnos integrados.

Para el análisis de los resultados se asume una perspectiva sociocultural la cual entiende las interacciones en el aula como prácticas comunicativas culturalmente situadas (Mercer & Planas, 2008 citados en Martinic & Villalta, 2015). A su vez, las interacciones profesor-alumnos se observan en conversaciones organizadas en función de contenidos y reglas instruccionales, guiadas por el docente (Haneda, 2009 & Forero, 2008 citados en Martinic & Villalta, 2015).

A continuación se presentan los resultados y que refieren al total de marcas (bits) cada 30 segundos en cada una de las clases registradas en video. Los resultados se presentan en tres acápites: a) Gestión de la clase, b) Acción del Docente y c) Interacción entre el docente y los Niños Integrados. Lo anterior de acuerdo a los objetivos planteados para este estudio.

5.1 Gestión de la clase

En este análisis los datos se presentan en función de tres categorías: Estructura de la clase, Hablante principal y Dirección del habla del profesor.

En la Estructura de la Clase se distinguirán momentos o secciones claramente delimitados: Inicio (pre-lección), Inicio de la lección o desarrollo, Desarrollo (lección), Preparación cierre y Cierre. El Inicio es un tiempo de organización social de la clase en donde docente y alumno se encuentran y reconocen en interacción. El Inicio de la lección o desarrollo es un tiempo relacionado con la instrucción, en donde el docente define el marco de contenido que se trabajará en la clase. El Desarrollo es un tiempo instruccional en donde se definen los objetivos a trabajar y se desarrollan las actividades de aprendizaje. La Preparación Cierre

corresponde a la síntesis de lo tratado en la clase y, finalmente, el Cierre corresponde al fin de la clase marcado por intervenciones de despedida (Martinic y Villalta, 2015).

En relación a la categoría Hablante Principal esta refiere al sujeto que habla con una tonalidad de voz o que realiza una acción no verbal que sobresale del resto, estos pueden ser: Profesor, Un alumno en integrado, Varios alumnos, Ruido, Silencio.

Por último, la categoría Dirección del habla del Profesor dice relación con la interacción del docente, es decir, hacia quien se dirige, esta puede ser: A la clase (pública), Al grupo, A un alumno, A un alumno integrado o Sin intervención.

a) Hablante principal y estructura de la clase

En el análisis de las 14 clases filmadas fueron categorizados 1011 marcas o bips, donde se encuentra que las intervenciones de profesores y alumnos se ubican, mayoritariamente, en el desarrollo de la clase con un 61,4%.

Tabla 13 Hablante Principal

Hablante Principal	Toda la clase						
	A1	A2	A3	A4	A5	Total	%
Profesor	146	234	176	141	166	863	85,4
Un alumno en particular o integrado	7	32	2	2	3	46	4,5
Varios alumnos	0	0	9	1	2	12	1,2
Ruido	1	1	3	3	28	36	3,6
Silencio	0	19	0	35	0	54	5,3
	154	286	190	182	199	1011	100.0

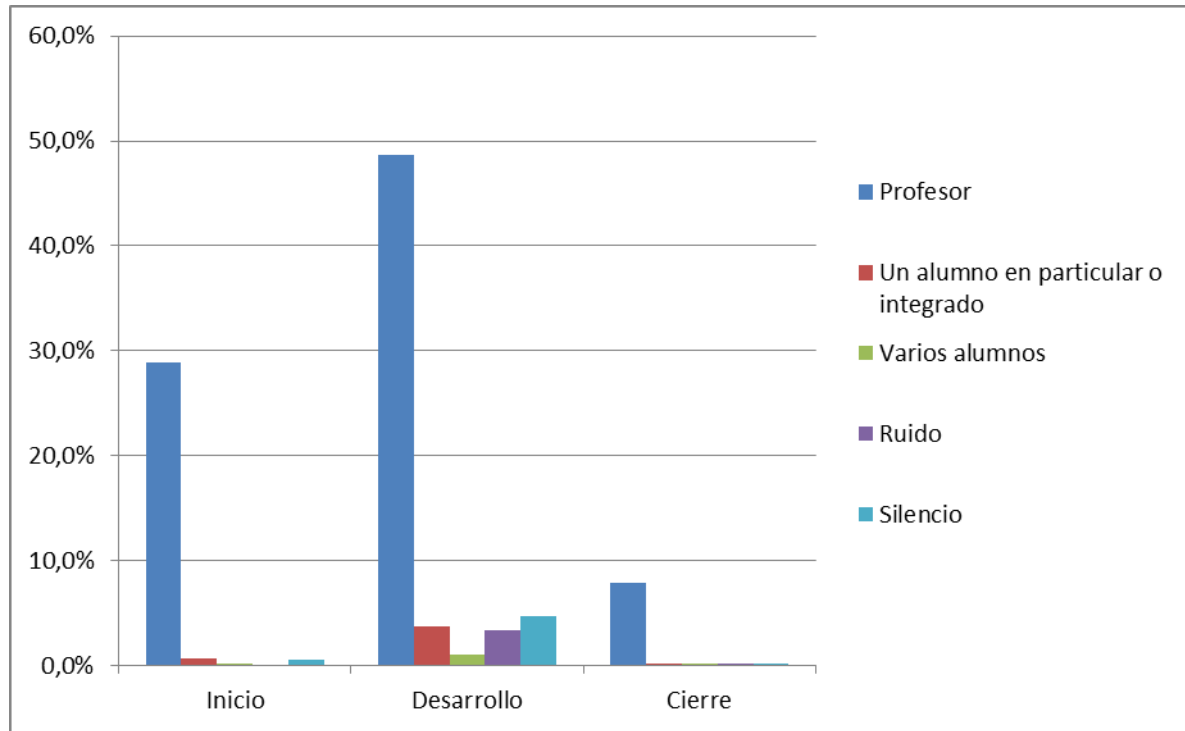
El actor que más interviene en las clases es el docente con un 85,4% del tiempo, siendo en la etapa del desarrollo de la clase donde se concentra la mayor parte de estas intervenciones. Esto podría indicar que el profesor otorga mayor relevancia a las acciones dentro de la clase tales como: hacer la lección, exposición de contenidos, entrega de indicaciones relacionadas con el contenido, lo anterior dado las categorías utilizadas en el análisis de las filmaciones.

De la tabla anterior, es posible destacar los casos A4 y A5, donde se registran las mayores marcas de Silencio y Ruido respectivamente. Esto se explica porque ambos docentes se apoyan principalmente en la realización de actividades prácticas durante el desarrollo de su clase, existiendo largos períodos en estas durante los cuales el docente monitorea el trabajo de los estudiantes sin intervenir mayormente en la realización de estos.

Además, es importante destacar que el caso A2 registra 32 marcas en las cuales el hablante principal es un alumno integrado, siendo esto cercano al 11% de las marcas totales para este caso. Lo anterior se debe a que es esta docente quien más interactúa con los alumnos con NEE presentes en su clase, haciendo preguntas y facilitando las intervenciones de estos niños.

Para efectos gráficos, hemos dividido la clase en 3 fases: Inicio, Desarrollo y Cierre, y a continuación se presenta el Gráfico 1, el cual muestra la distribución de las intervenciones clasificadas para cada hablante principal durante las distintas etapas de la clase. Se observa en él que las intervenciones donde el profesor no es el hablante principal resultan menos significativas, siendo su presencia mayormente visible en el desarrollo de la clase.

Gráfico 1 Hablante Principal por Estructura de la Clase



Cabe señalar que del total de intervenciones que se dan en la clase un 4,5% del tiempo el hablante principal es un alumno integrado, dándose estas, principalmente, en el desarrollo de la clase donde constituyen un 6,1% del total de intervenciones; en consecuencia se puede establecer que el alumno integrado tiene muy baja participación en las interacciones con el profesor que se dan durante la clase. De acuerdo a lo observado, lo anterior encuentra explicación en que es el docente quien siempre inicia la interacción, participando los alumnos integrados solamente al momento de ser invitados a hacerlo directamente por el profesor, siendo los casos en que esto ocurre relativamente escasos dentro de la clase.

Caso A5: 3:43 – 3:51 (profesor se dirige al alumno integrado y luego a otro no integrado)

Profesora: Armando, ¿usted sabe en qué me tengo que fijar antes de sumar?

Alumno/a Integrado: No

Profesora: Carlos, ¿usted sabe?...

Alumno/a: Se tiene que fijar que el mayor tiene que ir arriba

Profesora: ¿En la suma?... ¿Importa eso?... ¿Diego?

Alumno/a: El valor posicional.

Profesora: El valor posicional... ¿Y qué es el valor posicional?

En este tipo de intercambio simple es frecuente el dialogo de profesora con alumnos integrados. Llama la atención que la evaluación a la respuesta del alumno es implícita. El cambio de interlocutor de la profesora permite entender que la respuesta no fue satisfactoria. La profesora no extiende su respuesta, no busca en el alumno integrado una mayor argumentación o indagación

Resulta importante destacar que sólo un 6% de las intervenciones ocurren durante la preparación del cierre de la clase, teniendo en cuenta que es ésta una de las etapas más relevantes de la clase, pues permite al docente sintetizar, recoger y evaluar lo que aprendieron los alumnos/as en ella. .

A continuación se presentan las tablas que muestran en detalle la clasificación de las intervenciones en cuanto a hablante principal, separadas por las distintas etapas de la clase.

Tabla 14 Hablante Principal en Inicio (pre-lección):

Hablante Principal	Inicio (pre-lección)					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Profesor	8	8	13	2	4	94.6
Un alumno en particular o integrado	0	0	0	1	0	2.7
Varios alumnos	0	0	0	0	0	0.0
Ruido	0	0	0	0	0	0.0
Silencio	0	0	0	1	0	2.7
3.7%						100.0

Tabla 15 Hablante Principal en inicio de la lección o desarrollo

Hablante Principal	Inicio de la lección o desarrollo					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Profesor	48	99	41	12	57	95.5
Un alumno en particular o integrado	0	5	1	0	0	2.2
Varios alumnos	0	0	1	0	0	0.4
Ruido	0	0	0	0	0	0.0
Silencio	0	5	0	0	0	1.9
26.6%						100.0

Tabla 16 Hablante Principal en el desarrollo (lección)

Hablante Principal	Desarrollo (lección)					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Profesor	76	96	99	116	105	79.2
Un alumno en particular o integrado	6	27	1	1	3	6.1
Varios alumnos	0	0	7	1	2	1.6
Ruido	1	0	2	3	28	5.5
Silencio	0	13	0	34	0	7.6
61.4%						100.0

Tabla 17 Hablante Principal en la preparación del cierre

Hablante Principal	Preparación del Cierre					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Profesor	10	20	18	9	0	93.4
Un alumno en particular o integrado	1	0	0	0	0	1.6
Varios alumnos	0	0	1	0	0	1.6
Ruido	0	0	1	0	0	1.6
Silencio	0	1	0	0	0	1.6
6.0%						100.0

Tabla 18 Hablante Principal en el cierre

Hablante Principal	Cierre					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Profesor	4	11	5	2	0	95.7
Un alumno en particular o integrado	0	0	0	0	0	0.0
Varios alumnos	0	0	0	0	0	0.0
Ruido	0	1	0	0	0	4.3
Silencio	0	0	0	0	0	0.0
	2.3%					100.0

Tabla 19: Tabla resumen Hablante Principal

Hablante Principal	Inicio (pre-lección)	Inicio de la lección o desarrollo	Desarrollo de la Lección	Preparación del Cierre	Cierre	%
Profesor	35	257	492	57	22	85,4
Un alumno en particular o integrado	1	6	38	1	0	4,5
Varios alumnos	0	1	10	1	0	1,2
Ruido	0	0	34	1	1	3,6
Silencio	1	5	47	1	0	5,3
	37	269	621	61	23	100.0

En las tablas anteriores podemos observar como la mayoría de las marcas registradas corresponden al docente y ocurren durante el desarrollo de la clase, sin embargo, uno de los profesionales pertenecientes a la muestra (A2), registra una proporción alta de marcas categorizadas con hablante principal “Un alumno integrado”, representando el 21,9% de los bips durante el desarrollo de la clase en sus clases. Es este mismo docente el que se mencionó en el análisis de la Tabla 13 como el que más marcas asociadas a intervenciones de alumnos con NEE registraba.

Sin contar con la anomalía anterior, los resultados obtenidos muestran que las marcas donde el hablante no es el docente representan una minoría poco significativa.

b) Dirección del habla del profesor y estructura de la clase

En relación a la dirección del habla del profesor durante los distintos momentos de la clase, de las 1011 marcas registradas un 43,7% del tiempo se dirige a la clase pública, es decir, hacia todo el grupo de curso. Cabe destacar que en estas intervenciones, generalmente, se entrega información, instrucciones, se responde preguntas o se disciplina; acciones que para el caso presentado ocurren en su mayoría durante el desarrollo de la clase, lo cual es consistente al análisis presentado para la variable anterior.

Tabla 20 Dirección del Habla del Profesor

Dirección del Habla del Profesor	Toda la Clase						
	A1	A2	A3	A4	A5	Total	%
A la clase (pública)	59	82	105	79	117	442	43,7
Al grupo	24	34	23	6	17	104	10,3
A un alumno	36	87	30	32	20	205	20,3
A un alumno integrado	32	44	26	27	15	144	14,2
Sin intervención	3	39	6	38	30	116	11,5
	154	286	190	182	199	1011	100,0

Por otra parte, la menor parte del tiempo, el docente no interviene (11,5%), dejando espacio al silencio, ruido, preparación del material de trabajo u otras acciones no lectivas. En el momento de la clase en donde más se registran marcas sin intervención del profesor es durante el desarrollo, puesto que, como se mencionaba con anterioridad, es en esta etapa de la estructura de la clase en donde más predomina el habla del docente.

Es importante destacar que del total de intervenciones que se producen en la clase un 14,2% del tiempo el docente se dirige a un alumno/a integrado, siendo la mayor parte de éstas durante el desarrollo de la clase. Si bien el número de veces que la docente se dirige a un alumno integrado pudiese ser significativo es importante señalar que la interacción que se da es de tipo verbal, usando preguntas orales y realizando apoyo individualizado al alumno, el cual consiste básicamente en dirigir el trabajo y no mediar en el proceso de aprendizaje

Por ejemplo,

Caso A2: 18:00-21:30 (profesor se dirige a alumno integrado)

Profesora: lu....la l con la u...lu....la l es grande...a ya si! bienlu..lu...li..li...
¿Cómo se escribe li?...la l y la?...ya bien....aquí...lu-li....bien!...bien
aquí, esta le vamos a hacer más grande la i.....a...

Alumno: (Sigue instrucciones de la profesora)

Profesora la...bien, la...bien alta la l....bien alta...más alta la l...bien alta...más
alta la l....hasta acá tienen que llegar...esoooo....la....bien.....y acá la
vamos a...

Profesora: Ya, aquí.. "la"... bien alta la "l"... eso... la... lo... bien alta la "l", bien
alta... eso... "lo"... ¿pero cómo termina "lo"?... ¿qué letra va?... ¿la l
con la?... lo... ¿qué letra va?... ya... ¿pero esa qué letra es?... ¿qué
letra es?... e... ¿y con qué tiene que terminar?..

Alumno: (Sigue instrucciones de la profesora)

Profesora: con loooo...ya....con cuál termina?...esperate que estás haciendo dos
veces la l....la l, l....lo cómo se escribe? la l con la... la...bien,
la...bien alta la l....bien alta...más alta la l...bien alta...más alta la
l....hasta acá tienen que llegar...esoooo....la....bien.....y acá la vamos
a...ya, aquí....la...bien alta la l....esoo...la....lo....bien alta la l, bien
alta....esoo...lo....pero como termina lo?...qué letra va?...la l con
la?...lo...qué letra va?...ya....pero esa qué letra es?...qué letra
es?...e...y con qué tiene que terminar?...con loooo...ya....con cuál
termina?...esperate que estás haciendo dos veces la l....la l, l....lo
cómo se escribe? la l con la ...bien...la l y la....eso...bien, bien, super
bien...bien...coloque su nombre ahí y lo pinta....muy bien...ahh...lo
puso bien Sebastián...excelente...

Alumno: así tía mire...

Profesora: Sí...

En contraste al ejemplo anterior y, en el mismo nivel, una interacción entre un niño no integrado y la docente supone una actitud distinta de ésta última. Ya no se trata sólo de dar instrucciones para que sean seguidas por el niño/a, sino que además se intenta promover el aprendizaje y pensamiento evaluando (y retroalimentando) al estudiante en forma simple.

Por ejemplo,

Caso A2: 30:30-31:00 (profesor se dirige a alumno no integrado)

Alumno: Tía!, yo también...

Profesora: Le falta uno, uno, uno...le falta la carita del payaso...

Alumno: ¿Tengo que pintar la carita del payaso?..

Profesora: No sé poh!...¿tiene forma de círculo? ah!.....pero no importa cambia el lápiz...toma pinta con esto...bien Francisco!

También contrastando con el primer ejemplo, pero en otro nivel, las interacciones son aún más complejas observándose inclusive una mayor demanda cognitiva del docente hacia sus estudiantes.

Por ejemplo,

Caso A5: 18:00-21:30 (profesor se dirige a alumno no integrado)

Profesora: Ok Vittorio, ¿A qué se refiere con ir más allá?

Alumno: Llegar al máximo con el léxico...

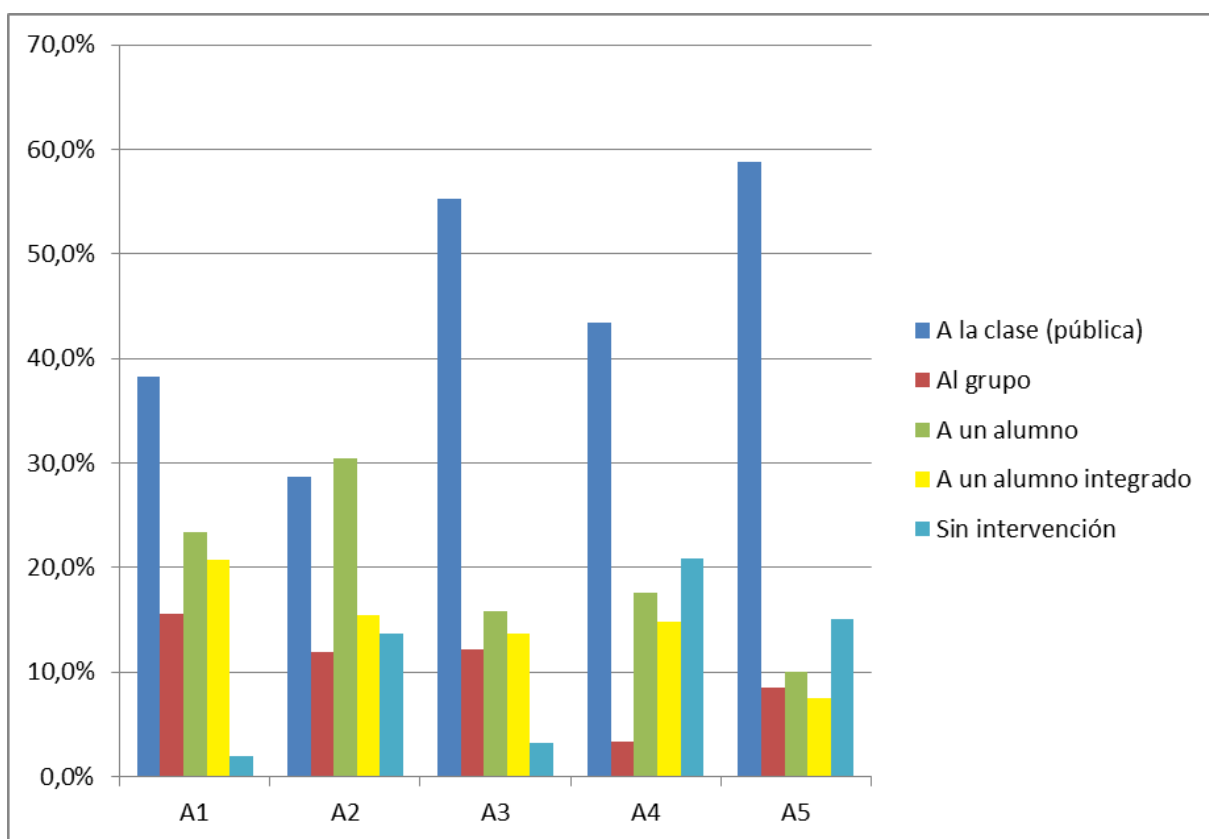
Profesora: Llegar al máximo con el léxico... ¿A qué te refieres con llegar al máximo?

Alumno: O sea, yo trabajar con ese conocimiento y el texto, y sumar el de otros conocimientos más.

Profesora: Ok!

El Gráfico 2 muestra la distribución porcentual de intervenciones correspondientes a cada dirección del habla del profesor para cada caso estudiado. Es destacable en él que los casos A3, A4 y A5 concentran significativamente sus intervenciones en la clasificación “A la clase (pública)” siendo en estos casos las intervenciones dirigidas a un alumno o alumno integrado igualmente poco significativas (del orden del 10%-20%). Los casos A1 y A2, por otro lado, muestran una distribución bastante más balanceada en sus intervenciones, destacando el caso A2, donde el volumen de intervenciones a la clase pública es inferior a las realizadas en dirección a un alumno.

Gráfico 2 Dirección del Habla del Profesor por Caso



A continuación se muestran las tablas que detallan la clasificación de las intervenciones en cuanto a la dirección del habla del profesor, en las distintas etapas de la clase.

Tabla 21: Tabla resumen Dirección del Habla del Profesor

Dirección del Habla del Profesor	Inicio (pre-lección)	Inicio de la lección o desarrollo	Desarrollo de la Lección	Preparación del Cierre	Cierre	%
A la clase (pública)	27	125	246	32	12	43,7
Al grupo	2	38	53	8	3	10,3
A un alumno	2	64	126	9	4	20,3
A un alumno integrado	5	34	94	8	3	14,2
Sin intervención	1	8	102	4	1	11,5
	37	269	621	61	23	100.0

En la tabla resumen (Tabla 21) se puede observar que el docente, de forma predominante, se dirige a la clase pública durante todas las etapas de la estructura de la clase. Lo anterior es consecuencia del carácter principalmente expositivo de la clase, donde el docente entrega los contenidos dejando poco espacio para la interacción y la mediación del aprendizaje.

A lo anterior se añade que el porcentaje total de marcas correspondientes a intervenciones donde el docente se dirige a un alumno en particular es comparable con el porcentaje correspondiente a cuando se dirige a un alumno integrado, independiente de la complejidad del intercambio, lo que es consistente con la poca predominancia del dialogo durante la clase.

Por último, es destacable también, la baja cantidad de marcas que se registran en el cierre de la clase, considerando, también, que las conversaciones son más irrelevantes desde el punto de vista del contenido sustantivo de la clase.

Tabla 22 Dirección del Habla del Profesor en el Inicio (pre-lección)

Dirección del Habla del Profesor	Inicio (pre-lección)					%
	A1	A2	A3	A4	A5	
A la clase (pública)	7	6	10	2	2	73.0
Al grupo	0	0	2	0	0	5.4
A un alumno	1	0	0	0	1	5.4
A un alumno integrado	0	2	1	1	1	13.5
Sin intervención	0	0	0	1	0	2.7
	3.7%					100.0

Se observa que el inicio de la clase es principalmente un momento de habla pública del docente. Llama la atención que, en frecuencia, ese momento es el único en el cual las intervenciones dirigidas a un alumno integrado superan las intervenciones directas dirigidas a un alumno no integrado. Esto ocurre principalmente pues, en esta etapa de la clase, las docentes, disciplinan o hacen participar a los estudiantes integrados a través de preguntas de baja demanda cognitiva¹¹, es decir, la pregunta más que estar orientada a la indagación procura que los alumnos repitan lo dicho por el docente. Como lo señalan Martinic y Vergara, en su estudio titulado Gestión del tiempo e interacción del profesor- alumno en la sala de clases de establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile, ello suele ser una estrategia de comunicación muy utilizada por los profesores en la Enseñanza Básica”. (p. 12)

Caso A2: 00:30-01:00

Profesora: ¿Qué figura es?

Alumnos: Círculo

Profesora: Círculo... eh... ¿Sebastián?

Alumno Integrado: Círculo

Profesora: ¿Cony?

Alumno Integrado: Círculo

Profesora: Eh... ¿Allison?

Alumno Integrado: Círculo

Profesora: Eso es un círculo

¹¹ Wells y Mejía (2005, citado en Villalta & Martinic, 2013) reconocen tipos de inicio vinculados al tipo de exigencia cognitiva que implican: a) inicios de alta exigencia cognitiva: preguntas, peticiones, afirmaciones, etc. que impliquen el desarrollo de un concepto, una actividad de indagación o realización de un procedimiento práctico asociado al concepto; b) inicios de baja exigencia cognitiva, por ejemplo, preguntas cerradas, instrucciones, órdenes que solicitan una información previamente entregada, como elegir una alternativa predefinida o confirmar lo afirmado por el profesor. (p. 4)

Tabla 23 Dirección del Habla del Profesor en el Inicio de la lección o desarrollo

Dirección del Habla del Profesor	Inicio de la lección o desarrollo					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
A la clase (pública)	29	27	27	12	30	46.5
Al grupo	4	19	5	0	10	14.1
A un alumno	13	34	7	0	10	23.8
A un alumno integrado	2	22	3	0	7	12.6
Sin intervención	0	7	1	0	0	3.0
	26.6%					100.0

Tabla 24 Dirección del Habla del Profesor en el Desarrollo (lección)

Dirección del Habla del Profesor	Desarrollo (lección)					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
A la clase (pública)	15	34	57	55	85	39.6
Al grupo	17	11	12	6	7	8.5
A un alumno	19	50	17	31	9	20.3
A un alumno integrado	30	11	20	26	7	15.1
Sin intervención	2	30	3	37	30	16.4
	61.4%					100.0

En las tablas correspondientes a las etapas de inicio de la lección o desarrollo (Tabla 23) y desarrollo de la clase propiamente tal (Tabla 24), se puede observar que se hacen predominantes, dentro de las intervenciones con dirección a alumnos individuales, las dirigidas a alumnos no integrados. Esto se explica en el aumento de la complejidad del contenido con lo que el docente privilegia el dialogo con estudiantes que no presentan NEE.

Caso A5: 04:30-06:00

Profesora: Y si yo les digo: 'ir más allá del texto'... ¿Qué significa eso?

Alumno 1: Pasar a su conocimiento

Profesora: Doy un salto... ¿Puede ser?... Paso o salto mis conocimientos...

Alumno 2: Es como que entra al cuento y usted es el personaje principal.

Profesora: Cómo si uno se introduce al cuento... ok?

Alumno 3: Llegar al máximo con el léxico...

Profesora: Llegar al máximo con el léxico, ¿A qué te refieres con llegar al máximo?

Alumno 3: O sea, yo trabajar con ese conocimiento y el texto y sumar el de otros conocimientos más

Profesora: Ok.

Tabla 25 Dirección del Habla del Profesor en la Preparación del Cierre

Dirección del Habla del Profesor	Preparación del Cierre					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
A la clase (pública)	5	11	8	8	0	52.5
Al grupo	3	2	3	0	0	13.1
A un alumno	2	0	6	1	0	14.8
A un alumno integrado	0	7	1	0	0	13.1
Sin intervención	1	1	2	0	0	6.6
	6.0%					100.0

Tabla 26 Dirección del Habla del Profesor en el Cierre

Dirección del Habla del Profesor	Cierre					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
A la clase (pública)	3	4	3	2	0	52.2
Al grupo	0	2	1	0	0	13.0
A un alumno	1	3	0	0	0	17.4
A un alumno integrado	0	2	1	0	0	13.0
Sin intervención	0	1	0	0	0	4.3
	2.3%					100.0

En las tablas correspondientes a las etapas de preparación del cierre (Tabla 25) y cierre (Tabla 26) se observa un aumento relativo de las intervenciones de alumnos integrados, sin embargo, dado que las muestras obtenidas en estas etapas son muy pocas, no se consideran significativas.

Se puede agregar a lo anterior que hay dos docentes (A1, A4) pertenecientes a la muestra quienes, durante el desarrollo de la clase, presentan una distribución más homogénea en cuanto a la dirección del habla, siendo incluso mayor el número de bips correspondientes a la dirección hacia un alumno y un alumno integrado.

5.2 Acción del docente

El análisis de estos datos se presenta en función de dos categorías: Estructura de la clase (descrita anteriormente) y Tipo de acción de profesor.

El Tipo de acción del profesor corresponde a acciones realizadas por el profesor en el transcurso del tiempo de clases registrado. Estas acciones pueden ser: Organiza la actividad, Controla la actividad, Ejecuta la actividad, Da ejemplos, Promueve la participación del alumno, Promueve la participación de un alumno integrado y Sin intervención.

a) Tipo de acción del profesor y estructura de la clase

El análisis de las clases filmadas muestra que, de las marcas registradas (1011), el 48,3% el tipo de acción que realiza el docente es controlar la actividad, es decir, la conduce y entrega instrucciones que son seguidos por los alumnos/as, también monitorea tanto el trabajo como la disciplina del grupo. La mayor parte de las veces estas acciones ocurren en el desarrollo de la clase, correspondiendo a un 61,4% de las intervenciones de este tipo; lo anterior podría explicarse dado que en esta etapa de la clase se llevan a cabo las mayor parte de las actividades propuestas para pasar un contenido, por tanto, se hace necesario desde el punto de vista del docente realizar un monitoreo de las mismas.

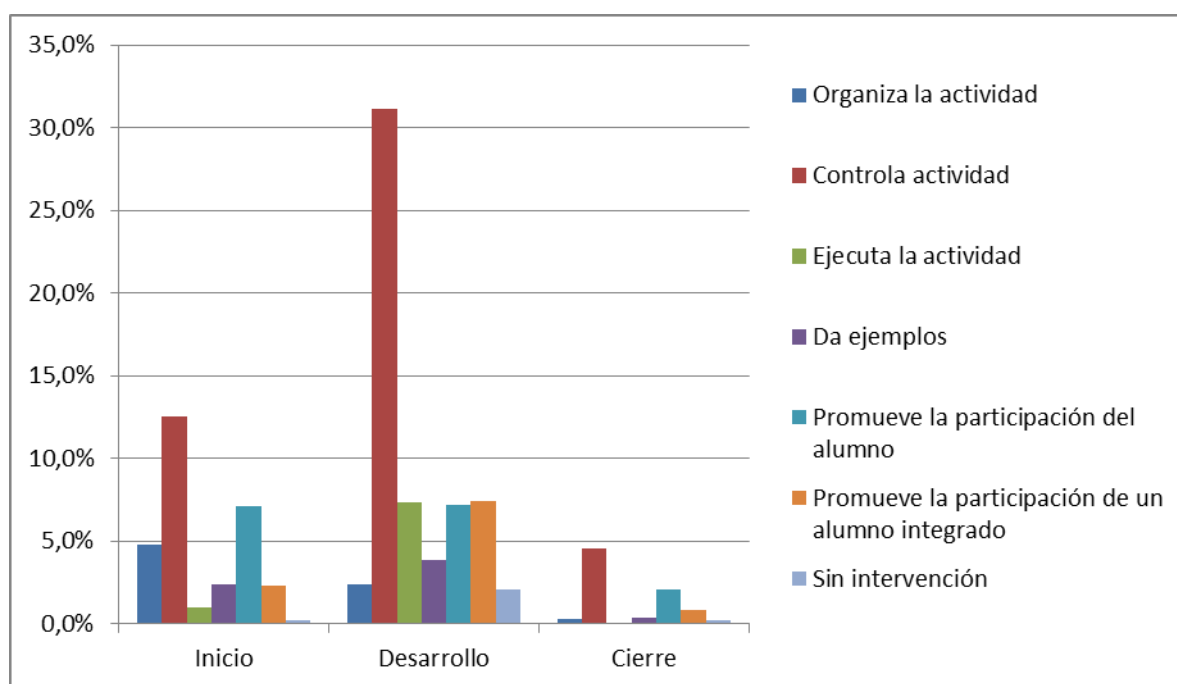
Tabla 27 Tipo Acción del Profesor

Tipo Acción del Profesor	Toda la Clase						
	A1	A2	A3	A4	A5	Total	%
Organiza la actividad	9	14	18	22	12	75	7,4
Controla actividad	86	174	81	81	66	488	48,3
Ejecuta la actividad	11	5	32	11	25	84	8,3
Da ejemplos	5	9	9	14	30	67	6,6
Promueve la participación del alumno	21	43	28	23	51	166	16,4
Promueve la participación de un alumno integrado	20	22	18	31	15	106	10,5
Sin intervención	2	19	4	0	0	25	2,5
	154	286	190	182	199	1011	100.0

En un menor porcentaje no interviene (2,5%) o da ejemplos (6,6%), a partir de lo cual se podría inferir que se otorga más importancia al mantenimiento del orden y la buena conducta en la clase por sobre el aprendizaje mismo de los alumnos/as.

A continuación se presenta el Gráfico 3 que muestra la distribución de las intervenciones para cada tipo de acción del profesor ordenada según las distintas etapas de la clase. Se observa en él que en la mayoría de las intervenciones el docente “controla la actividad” siendo las otras intervenciones muy poco significativas comparativamente.

Gráfico 3 Tipo Acción del Profesor por Estructura de la Clase



Sólo en un 10,5% del tiempo, el docente promueve la participación de un alumno integrado, lo cual, mayormente, ocurre en el desarrollo de la clase; sin embargo, en este tipo de instancias el docente tiende a normalizar y realizar preguntas que implican memorización o repetición de conceptos más que el análisis de los mismos. Es poco usual que el docente escuche al alumno/a integrado y que, a partir de sus intervención, le haga preguntas, comentarios, peticiones o profundice complementado o generando otras preguntas.

Caso A4: 22:48-23:08 (profesor se dirige a alumno integrado)

Profesora: (Mostrando lámina con número ordinal espera que el alumno lo identifique) ¿Yamilet?... ¿Yamilet?... Oct... Acuérdate...

Alumno/a: Octavo

Profesora: Octavo

A continuación se muestran las tablas que detallan las intervenciones clasificadas por tipo de acción del profesor, separadas por las distintas etapas de la clase.

Tabla 28 Tipo de Acción del Profesor en Inicio (pre-lección)

Tipo Acción del Profesor	Inicio (pre-lección)					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Organiza la actividad	6	6	13	3	0	75.7
Controla actividad	1	0	0	1	0	5.4
Ejecuta la actividad	0	0	0	0	0	0.0
Da ejemplos	0	1	0	0	2	8.1
Promueve la participación del alumno	1	0	0	0	1	5.4
Promueve la participación de un alumno integrado	0	1	0	0	1	5.4
Sin intervención	0	0	0	0	0	0.0
	3.7%					100.0

En la tabla anterior se puede observar que, durante esta etapa de la estructura de la clase, el docente se dedica mayoritariamente a organizar la actividad, con un 75,7% de las marcas registradas.

Tabla 29 Tipo de Acción del Profesor en Inicio de la lección o desarrollo

Tipo Acción del Profesor	Inicio de la lección o desarrollo					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Organiza la actividad	2	6	3	6	3	7.4
Controla actividad	24	67	25	3	6	46.5
Ejecuta la actividad	6	0	2	1	1	3.7
Da ejemplos	1	5	1	2	12	7.8
Promueve la participación del alumno	13	19	11	0	27	26.0
Promueve la participación de un alumno integrado	2	10	1	0	8	7.8
Sin intervención	0	2	0	0	0	0.7
	26.6%					100.0

Tabla 30 Tipo de Acción del Profesor en el Desarrollo (lección)

Tipo Acción del Profesor	Desarrollo (lección)					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Organiza la actividad	0	1	1	13	9	3.9
Controla actividad	50	92	42	71	60	50.7
Ejecuta la actividad	5	5	30	10	24	11.9
Da ejemplos	3	3	7	10	16	6.3
Promueve la participación del alumno	6	14	10	20	23	11.8
Promueve la participación de un alumno integrado	18	4	16	31	6	12.1
Sin intervención	1	17	3	0	0	3.4
	61.4%					100.0

De las tablas que capturan la distribución de marcas para el inicio de la lección (Tabla 29) y desarrollo de la clase (Tabla 30) se puede observar una clara predominancia de acciones del docente enfocadas en controlar la actividad. Esto puede explicarse en el formato de las clases observadas que se basaba, principalmente, en el desarrollo de guías de actividades. Respecto a la promoción de la participación de alumnos integrados y no integrados, no es en ninguno de los casos una porción considerable de la clase.

Tabla 31 Tipo de Acción del Profesor en la Preparación del Cierre

Tipo Acción del Profesor	Preparación del Cierre					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Organiza la actividad	0	1	1	0	0	3.3
Controla actividad	8	10	12	4	0	55.7
Ejecuta la actividad	0	0	0	0	0	0.0
Da ejemplos	1	0	1	2	0	6.6
Promueve la participación del alumno	1	5	5	3	0	23.0
Promueve la participación de un alumno integrado	0	5	0	0	0	8.2
Sin intervención	1	0	1	0	0	3.3
	6.0%					100.0

Tabla 32 Tipo de Acción del Profesor en el Cierre

Tipo Acción del Profesor	Cierre					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Organiza la actividad	1	0	0	0	0	4.3
Controla actividad	3	5	2	2	0	52.2
Ejecuta la actividad	0	0	0	0	0	0.0
Da ejemplos	0	0	0	0	0	0.0
Promueve la participación del alumno	0	5	2	0	0	30.4
Promueve la participación de un alumno integrado	0	2	1	0	0	13.0
Sin intervención	0	0	0	0	0	0.0
	2.3%					100.0

Se puede observar en las tablas correspondientes a la preparación del cierre (Tabla 31) y el cierre de la clase (Tabla 32) que en ambas etapas se registran pocas marcas, lo cual impide realizar un análisis que sea representativo, reafirmandose, de este modo, el hecho de que se dedica una fracción muy pequeña de tiempo a evaluar y reafirmar los contenidos desarrollados en la clase.

Tabla 33 Resumen Tipo de Acción del Profesor por Estructura de la Clase

Tipo Acción del Profesor	Inicio (pre-lección)	Inicio de la lección o desarrollo	Desarrollo de la Lección	Preparación del Cierre	Cierre	%
Organiza la actividad	28	20	24	2	1	7,4
Controla actividad	2	125	315	34	12	48,3
Ejecuta la actividad	0	10	74	0	0	8,3
Da ejemplos	3	21	39	4	0	6,6
Promueve la participación del alumno	2	70	73	14	7	16,4
Promueve la participación de un alumno integrado	2	21	75	5	3	10,5
Sin intervención	0	2	21	2	0	2,5
	37	269	621	61	23	100.0

Aun cuando la mayoría de las marcas corresponde a la acción de controlar la actividad, al inicio de la lección existe una mayor proporción de bips asociados a promover la participación del alumno, teniendo esto relación con la activación de conocimientos previos que realiza el docente con los alumnos y que se enmarca en esta etapa de la clase.

5.3 Interacción entre el Docente y los Niños integrados

El análisis de esta categoría se centra sólo en el Alumno/a integrado y en el Tipo de intervención que este alumno/a realiza.

En relación al tipo de intervención que el estudiante integrado realiza el interés se centra en el contenido explícito de ésta. Así entonces tenemos que el estudiante integrado puede: Responder al profesor en forma simple, Responder al profesor en forma elaborada, Responder a través de una acción, Preguntar o iniciar pregunta al profesor, Dialogar con otro alumno, No intervenir, Generar ruido en la clase y Realizar un comentario

a) Alumno/a integrado y tipo de intervención del alumno/a

Como se expuso en los resultados anteriores los alumnos/as integrados alcanzan sólo el 4,5% de las intervenciones en las clases registradas. A continuación se especificará, en el porcentaje recién mencionado, qué tipo de intervención es la realizada por el alumno/a y en qué parte de la estructura de la clase se dan éstas.

En la etapa de inicio o pre- lección, de las clases filmadas, sólo en una interviene un alumno/a integrado, respondiendo a una pregunta del docente en forma simple.

Caso A4: 4:30-4:41 (profesor se dirige a alumno integrado)

Profesora: Estamos viendo algunas preferencias, ¿primero lo hicimos con?

Clase: Los niños

Profesora: Y luego...

Alumno/a: Con las niñas...

Profesora: Con las niñas, Millaray, muy bien.

En el inicio de la lección o desarrollo las intervenciones que se registran son 6, correspondiendo dos de ellas a inicio de una pregunta al profesor y las otras cuatro son comentarios referidos al tema de la clase.

Caso A2: 6:30-7:15 (profesor se dirige a alumno integrado)

Profesora: Cristóbal, ¿pensaste la palabra? qué palabra vas a buscar?...pero dime...no pero dime una palabra, linda, lola, lulú...

Alumno/a: Lila

Profesora: lila...¿ya?...li....la... busca la... ¡ya!.. ¿Qué significa lila?

Alumno: Una flor

Profesora: Una flor... Muy bien Cristóbal, déjalo ahí no más... muy bien Cristóbal.

Por otra parte, durante el desarrollo de la clase se registraron 36 intervenciones en las que el alumno/a integrado era el hablante principal. De estas intervenciones se registraron principalmente preguntas (34,2%), comentarios (31,6%) y respuestas simples a preguntas del docente (18,4%).

Caso A2: 10:30:11:15 (profesor se dirige a alumno integrado)

Profesora: ¿Esta es la le?... ya escribe formal... dime que palabra... ¿lalo lulu lolo?... ¡forma la-lo poh!... ¿qué dice ahí?

Alumno/a: la-lo

Profesora: ¿Qué es lo que es la-lo?

Alumno/a: Un nombre

Profesora: Bien...ya, muy bien Martín

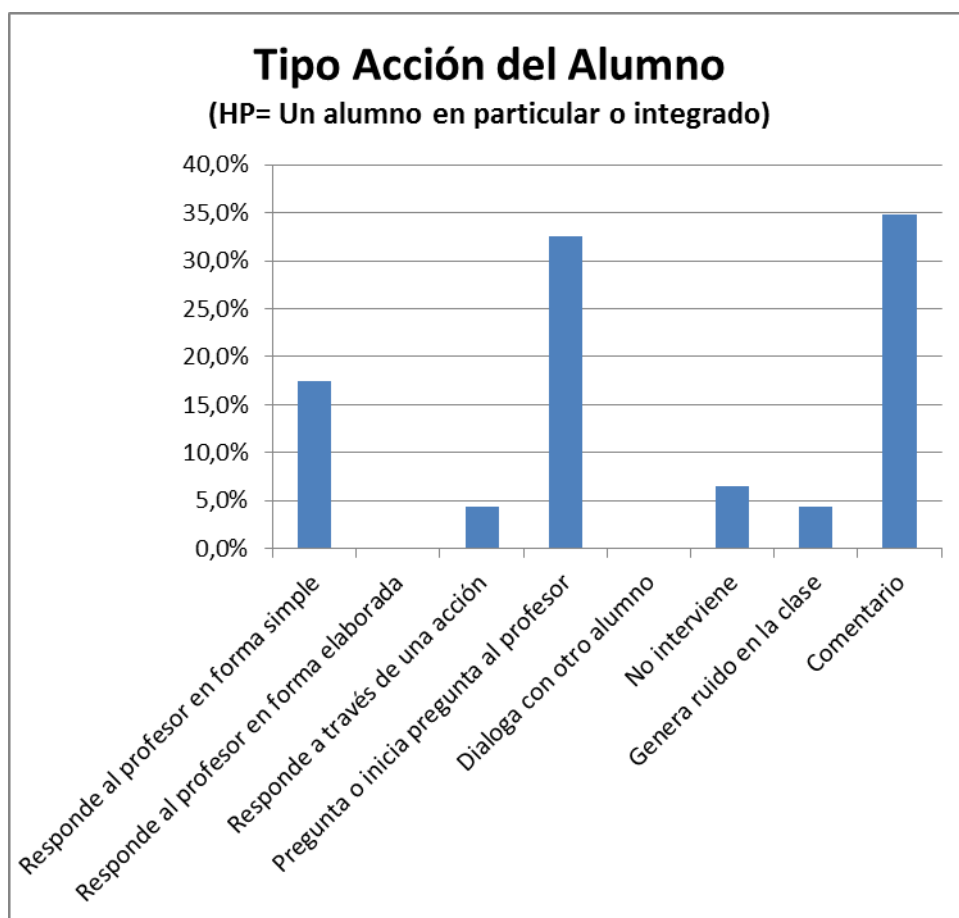
Por último, durante la preparación del cierre de la clase y el cierre propiamente tal, ocurre tan sólo una intervención, la cual corresponde a la categoría de no intervención, es decir, el alumno/a no participa directamente de la clase.

A continuación se presenta la Tabla 34, la cual muestra la distribución de los distintos tipos de intervención del alumno cuando el hablante principal es un alumno integrado. En esta tabla se puede apreciar que las intervenciones que más se presentan son comentarios (34,8%), preguntas al profesor (32,6%) y respuestas simples al profesor (17,4%). Por el contrario, se puede destacar que no existen en la muestra intervenciones donde el alumno realice respuestas de alta demanda cognitiva. Esta tabla está representada gráficamente en el Gráfico 4.

Tabla 34 Tipo de Acción del Alumno

Tipo Acción del Alumno (HP=Un alumno en particular o integrado)	Toda la Clase					
	A1	A2	A3	A4	A5	%
Responde al profesor en forma simple	4	2	0	1	1	17,4
Responde al profesor en forma elaborada	0	0	0	0	0	0,0
Responde a través de una acción	0	1	0	1	0	4,3
Pregunta o inicia pregunta al profesor	1	13	1	0	0	32,6
Dialoga con otro alumno	0	0	0	0	0	0,0
No interviene	1	0	0	0	2	6,5
Genera ruido en la clase	1	1	0	0	0	4,3
Comentario	0	15	1	0	0	34,8
						100.0

Gráfico 4 Tipo de Acción del Alumno



Del análisis de resultados anteriormente expuesto se puede decir que de las clases analizadas (considerando las categorías de análisis y el apoyo de software), en relación a la interacción profesor- alumno en el aula, es el docente quien registra la mayoría de las marcas (85,4%) y lo hace durante el desarrollo de la clase (61,4%), es decir, es el hablante principal de la clase. Cabe señalar también que de las intervenciones que realiza el mayor número de éstas está dirigida hacia la clase pública (43,7%) y en un porcentaje muy bajo lo hace a un alumno en particular, siendo las marcas que registran al alumno integrado una minoría poco significativa.

Un aspecto destacable también es que los alumnos registran una significativa proporción de marcas en las cuales preguntan o inician pregunta al profesor. Esto se podría atribuir a que la metodología de las clases está pensada, en su mayoría, en la realización de actividades prácticas, lo cual genera instancias de interacción con el docente, en la forma de resolución de dudas sobre la actividad o contenido.

A modo de síntesis, del análisis de los resultados es posible destacar que, en primer lugar, en relación a la Gestión de la clase, el protagonismo lo tiene el docente quien mayoritariamente hace uso de la palabra durante el transcurso de la clase (85,4% del tiempo) y, específicamente, en el desarrollo de ésta; por el contrario, es el alumno integrado el que se muestra con menos intervenciones (4,5% del tiempo), durante la clase. También el docente, cuando habla, lo hace principalmente hacia la “clase pública” (43,7% del tiempo), durante todas las etapas de la estructura de la clase; mientras que un 14,2% del tiempo el docente se dirige a un alumno integrado.

En segundo lugar, en lo referente la Acción del docente, durante las distintas etapas de la clase, en el 48,3% del tiempo el tipo de acción que realiza el docente es “controlar la actividad”, principalmente durante el desarrollo de la clase, correspondiendo estas intervenciones a un 61,4%. Sólo en un 10,5% del tiempo el docente promueve la participación de un alumno integrado, lo cual ocurre, generalmente, durante el desarrollo de la clase; si bien el porcentaje de participación de un alumno integrado no es del todo inferior, es importante destacar que estas instancias están relacionadas a procesos de normalización y preguntas por parte del docente.

Por último, del análisis de la Interacción entre el docente y los Niños Integrados, las veces que estos últimos participan es un el 4,5% de las intervenciones registradas, ocurriendo la gran mayoría de ellas durante el desarrollo de la clase. Las intervenciones que los niños integrados realizan corresponden a preguntas (34,2%), comentarios (31,6%) y respuestas simples a preguntas del docente (18,4%).

VI. CONCLUSIONES

En los últimos años el tema de la integración escolar, como parte del principio de equidad que propone la reforma, ha sido discutido en diversos ámbitos del quehacer nacional, además del educativo. Hoy en día no son sólo los docentes y directivos los preocupados por educar en la diversidad, sino que también este tema ha pasado a ser de interés público y así lo demuestra la cobertura que le han dado los medios de comunicación y la respuesta que han tenido por parte del público. De igual manera, en la actualidad, se reconoce la integración como un paso más, dentro de un largo proceso, hacia la mayor y mejor incorporación del conjunto de la población a la sociedad, consiguiendo así su máximo desarrollo y su óptima formación, es decir, un modelo de educación inclusivo.

La política de integración impulsada por el MINEDUC en los años 90, generó impacto y también discusión con respecto al tema de la integración, por lo que se hace conveniente realizar un estudio que permita ir despejando dudas y conocer algunas de las problemáticas que se presentan en la implementación de esta política a través de los proyectos de integración.

Para la puesta en práctica de los proyectos de integración, se han considerado algunos aspectos tales como recursos materiales, infraestructura adecuada de los establecimientos, perfeccionamiento docente y adecuaciones curriculares, entre otros. Pese a lo anterior, uno de los aspectos olvidados en la implementación de la política de integración tiene relación con la evaluación del funcionamiento de los proyectos de integración y el impacto que ello podría generar. Por tal motivo el presente estudio al evaluar la efectividad de un proyecto de integración desde la interacción que se da en el aula entre profesor y alumnos integrados, aporta antecedentes para generar las recomendaciones educativas que contribuyan a optimizar los lineamientos de la política educativa en pos de una mejora de la calidad de los procesos y así cautelar el acceso igualitario a la educación. De igual manera permite reconocer las carencias, necesidades y fortalezas que se presentan en la puesta en práctica de estos proyectos y confrontarlo con lo que, teóricamente a nivel central, se ha propuesto que suceda. Así se entregan elementos que permiten conocer cómo, desde la interacción, están funcionando estos

proyectos en los establecimientos educativos y cómo este conocimiento puede contribuir a generar enseñanza de calidad y equidad; además, también puede ayudar a tomar las medidas necesarias para generar las condiciones que apunten a un cambio en dichas prácticas y en los procesos de acceso igualitario al sistema escolar, propiamente tal.

La interrogante principal de esta investigación era *¿En qué medida el Proyecto de Integración logra ser efectivo en función de la interacción con los niños integrados por parte de los docentes y estudiantes?*, mientras que el objetivo principal de este estudio *Evaluar la efectividad de un Proyecto de Integración en función de las interacciones que se dan en la sala de clases entre profesores y alumnos/as integrados*; pues bien, los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con estudios realizados con anterioridad (Martinic & Vergara, 2007) en relación a que es el docente quien interviene la mayor parte del tiempo en la realización de la clase y que el tiempo de la clase se ocupa, predominantemente, en el desarrollo, no siendo posible observar una variación importante en estos dos puntos atribuible a la existencia de un proyecto de integración.

De igual forma en esta investigación es posible observar resultados similares a los obtenidos en el estudio *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*; en él se establece que “se evidencia falta de preocupación por hacer partícipes a los niños/as con necesidades educativas especiales de las actividades planificadas para el grupo curso, a pesar de ciertos argumentos de algunos profesores que manifiestan hacer adaptaciones curriculares” (Damm, 2009, p. 9). En este estudio los datos numéricos muestran cómo el docente interactúa escasamente con los alumnos integrados de su clase, y cuando lo hace, la interacción que se da es de tipo verbal, usando preguntas de baja demanda cognitiva; cabe destacar, eso sí, que es a nivel de los cursos de pre-básica en donde se observó mayor interacción entre los niños integrados y las docentes.

Con respecto a los objetivos específicos planteados para esta investigación, el primero decía relación con *Conocer qué tipo de interacciones se dan en la clase según el hablante principal y la dirección del habla*. El análisis de las clases permitió dar cuenta que es el docente quien,

mayoritariamente, interviene en el aula durante todas las etapas de la clase, registrando un 85,4% del tiempo, es decir, es el hablante principal; mientras que el alumno integrado sólo registra un 4,5% del tiempo en intervenciones. Por otra parte, cuando el docente interviene, el 43,7% del tiempo lo hace dirigiéndose a la clase pública; y sólo destina un 14,2% del tiempo para dirigirse a un alumno integrado. Estos resultados están estrechamente relacionados con lo expuesto en el párrafo anterior, en relación al estudio de Damm (2009), titulado “*Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*”.

Este tipo de resultados es considerado común y así lo demuestran prácticamente todos los estudios de interacción en el aula. Por ejemplo, en el estudio realizado por el TIMSS se constató que los profesores en todos los países estudiados hablan más que los alumnos en una relación de 8 a 1 palabras (NCES, 2003 citado en Martinic & Vergara, 2007).

El hecho de que sea el docente quien, principalmente, hace uso de la palabra durante la clase es un resultado cercano a lo encontrado en otros estudios en el país donde predominan patrones de enseñanza expositivos y con poco diálogo (Martinic, S., y C. Vergara, 2007; Preiss, Larrain, & Valenzuela, 2011).

Otro aspecto que destaca en este punto es la baja cantidad de marcas registradas en el cierre de la clase. Al respecto Martinic y Villalta (2015) señalan que “por lo general, no suele haber un cierre pedagógico o, cuando ocurre, es muy breve y el profesor/a no alcanza a realizar una síntesis de lo aprendido” (p.16).

El segundo objetivo planteado para este estudio era *Determinar qué tipo de acciones realizan los docentes, de acuerdo a la estructura de la clase*. Durante la etapa de Inicio (pre-lección), se pudo observar que el docente se dedica mayoritariamente a organizar la actividad, con un 75,7% de las marcas registradas.

Lo anterior es consistente con el estudio “La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile”, en donde Martinic y Villalta (2015) puntualizan que:

El pre-inicio es un tiempo de organización social de la clase. En esta fase, profesores y alumnos se encuentran y se reconocen en interacción explicitando reglas de funcionamiento. Las intervenciones son principalmente de saludos y de puesta en marcha de las reglas y normas de funcionamiento de la clase. (p.11).

Para este segundo objetivo, referido a la Acción del docente, los principales resultados dicen relación con que el docente utiliza un 48,3% del tiempo de la clase para “controlar la actividad”, es decir, entregar instrucciones, observar y monitorear el trabajo de sus estudiantes; estas acciones ocurren, principalmente, durante el desarrollo de la clase y representan un 61,4% de las intervenciones.

Sólo en un 10,5% del tiempo el docente promueve la participación de un alumno integrado, lo cual ocurre, generalmente, durante el desarrollo de la clase. Si bien este porcentaje de participación no es del todo inferior es importante destacar que estas instancias están relacionadas a procesos de normalización y preguntas que implican memorización o repetición de conceptos, por parte de los niños integrados.

Al respecto, Martinic & Vergara (2007) señalan que:

En parte importante de los casos se observa que la pregunta más que estar orientada a la indagación procura que los alumnos repitan lo dicho por el docente. Ello suele ser una estrategia de comunicación muy utilizada por los profesores en la Enseñanza Básica. (p. 12)

El tercer objetivo de esta investigación era *Analizar la interacción que se establece entre docentes y niños/as integrados según gestión de la clase, estructura y acciones*. El registro y posterior análisis de las clases permitió determinar que las intervenciones de un niño/a

integrado corresponden a un 4,5% del tiempo total de la clase; las principales instancias de interacción se dan durante el desarrollo de la clase, siendo estas, principalmente, preguntas (34,2%), comentarios (31,6%) y respuestas simples a preguntas del docente (18,4%).

En relación a lo anterior, Martinic & Vergara (2007) puntualizan:

Los alumnos tienen un rol pasivo y sus intervenciones ocupan muy poco tiempo en el conjunto de la clase. Ello da cuenta que predomina la idea de que, en una buena clase, el profesor no pierde el control del grupo ni del habla. Pese a ello, es interesante apreciar cómo los alumnos demuestran una mayor intervención a medida que avanza la clase en el tiempo. (p. 16)

Es importante destacar que el docente establece diferencias en la interacción que tiene con un niño/a integrado y con uno no integrado. Cuando el docente se dirige a un niño/a integrado lo hace generalmente utilizando preguntas orales simples, que incluso conllevan a una respuesta implícita del alumno; si la respuesta que da el niño integrado no es satisfactoria para el docente, generalmente, se produce un cambio de interlocutor, es decir, se dirige a un alumno no integrado para continuar con la clase. De esta forma, el docente no extiende su respuesta, no busca en el alumno integrado una mayor argumentación o indagación de lo que sabe o no sabe. En cambio, en una situación del mismo nivel, con un niño no integrado el docente tiene una actitud distinta, no sólo trata de dar instrucciones para que sean seguidas, sino que además se intenta promover el aprendizaje y pensamiento evaluando (y retroalimentado) al estudiante en forma simple.

En este análisis descriptivo se constata que las interacciones que se dan en el aula, entre el docente y los alumnos integrados, son escasas o poco significativas, siendo las principales: preguntar o iniciar una pregunta al profesor y responder al profesor en forma simple. Esto podría explicarse por varios factores: características y tamaño del grupo de curso, dependencia, currículo, etc.; pero claramente se contradice con los objetivos del Proyecto de Integración del establecimiento y las políticas impulsadas por el MINEDUC para lograr una educación más igualitaria.

Actualmente, y como se mencionaba en párrafos anteriores, un concepto que ha alcanzado mayor relevancia es el de educación inclusiva. Hoy más que de integración se habla de inclusión, y así también lo asume nuestro país a través de la promulgación de la Ley N° 20.422, la cual establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad; para el ámbito de educación esta ley establece que será el estado quien deberá garantizar el acceso a las personas con discapacidad a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial que reciban aportes estatales.

Se estima que el término inclusión “posiblemente surge de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la UNESCO en 1994 y que concluyó con la llamada Declaración y Marco de Acción de Salamanca” (Murrillo & Duk, 2011). La inclusión supone una educación para todos, es decir, los establecimientos deben acoger a los niños sin importar sus condiciones físicas, sociales, intelectuales, emocionales o lingüísticas; de esta forma las políticas actuales apuntan a construir un “sistema educativo inclusivo” el cual propicie una sociedad más integradora, como valor humano, y que, a su vez, beneficie a toda la comunidad educativa.

Es necesario tener presente que hoy en día la inclusión, como modelo educativo, constituye una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales (Infante, 2010). Al respecto, mención especial merece la formación de docentes, considerando que algunas teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los docentes deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Riehl, 2000, citados en Infante, 2010).

Lo anterior plantea un desafío a la carrera docente en el sentido de que el profesor en formación no se verá enfrentado a un aula homogénea, sino por el contrario a una diversidad del alumnado, es por esto que el currículum de educación superior debiese incluir herramientas específicas a nivel de metodologías y didácticas que no se centran en el

aprendizaje de un escolar promedio, sino muy por el contrario, de un amplio espectro del alumnado (Infante, 2010).

También cabe señalar que, en esta investigación, el profesor especialista (educador diferencial) juega un rol importante en la interacción pedagógica, “lo cual deja entrever la persistencia del enfoque clínico rehabilitador, en el cual la atención diferenciada y la participación activa del educador especialista juega un rol importante” (Damm, 2009, p. 9). El Modelo Rehabilitador o Médico, data de la década de los años 70” en nuestro país e implicó, en un principio, la atención asistencial a niños/as con dificultades de aprendizaje en hospitales que tenían servicios de Neurología y Psiquiatría infantil. Sin embargo, el aporte de estos servicios a la educación nacional no sólo se limitó a los aspectos de diagnóstico, asistenciales y rehabilitación, sino también a la investigación clínica de los trastornos específicos del aprendizaje, la disfunción cerebral mínima, la dislexia específica, la epilepsia y el retardo mental. Posteriormente, la labor de los centros hospitalarios se vio reforzada con la acción educativa que ejercieron los psicólogos sobre los docentes de las escuelas especiales, al darles a conocer los aspectos psicopatológicos de los trastornos del aprendizaje (MINEDUC, 2004).

Al respecto, Román (2010) sostiene que:

El Modelo Médico o Rehabilitador se evidencia, actualmente según las investigaciones, en las modalidades de evaluación para el ingreso y permanencia de los(as) estudiantes en los PIEs, las estrategias de apoyo, el trabajo individual efectuado principalmente en espacios diferentes al aula regular y en la poca integración de actividades propias del currículo común. La primacía de este modelo se observa también en profesores de aulas regulares, en el hecho que otorgan una mayor responsabilidad en el proceso de enseñanza de los(as) alumnos(as) con NEE a los profesores de apoyo.

Desde otra perspectiva, el hecho de conocer la efectividad de un proyecto de integración en función de la interacción entre profesor y alumno integrados, puede ser considerado como un antecedente que aporte información relevante en relación a los factores que podrían estar influyendo en el logro de la integración en el sistema regular de enseñanza, cuál es la actitud que tienen los docentes y los alumnos frente a la integración, cómo los niños y niñas con NEE mejoran sus logros de aprendizaje y hasta qué punto se mantiene o reproduce la exclusión en una institución educativa que cuenta con un PIE. De esta manera, en el contexto de constante cambio, se estará contribuyendo a la creación de una nueva cultura capaz de responder a la diversidad, tal como indicara Arzola (Arzola citado en Tenorio,. 2007).

Damm (2009) señala que no basta sólo con legislar para conseguir el objetivo de la atención a la diversidad y, de manera especial, la atención de niños/as y jóvenes con discapacidad; es de suma importancia, también, efectuar cambios en las actitudes del profesorado y en las prácticas educativas para avanzar hacia una educación inclusiva. Al respecto el Modelo Social de discapacidad propone que no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Además, se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas (Palacios, 2008 citado en Román, 2010).

Es de esperar que todo el trabajo, esfuerzo y recursos que se han invertido para lograr lo anteriormente expuesto contribuya a que los proyectos de integración sean realmente efectivos para lo que se proponen y que, la diversidad, se asuma como un hecho natural que es parte de las culturas escolares (Damm, Barría, Morales & Riquelme, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (1995). Necesidades Especiales en el aula. Guía para la información del profesorado. Editorial UNESCO – Narcea. España.

AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Journal of Educational Changes, 6, 109-124. Recuperado el 1 de Julio del 2015, desde: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-005-1298-4>

AINSCOW, M & Booth, T. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la Participación en las Escuelas Inclusivas*.

ARIAS, I., ARRIAGADA, C., GAVIA, L., LILLO, L. & YÁÑEZ, N. (2005). “*INTEGRACIÓN ESCOLAR Visión de la Integración de niños / as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos / as.*”. (Tesis). Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

BLANCO, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín 48 Proyecto Principal de Educación, UNESCO. Recuperado el 20 de Agosto de 2010, desde: <http://www.redinnovemos.org/content/view/649/39/lang,sp/>

BLANCO, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y de la escuela hoy. REICE, Vol. 4. Recuperado el 25 de Agosto de 2010, desde: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>

BLANCO, R. & DUK, C. (1995). La integración de alumnos con necesidades especiales. Situación actual y perspectivas en América Latina y el Caribe. Boletín 38 Proyecto Principal de Educación, UNESCO. Recuperado el 10 de Septiembre de 2010, desde: http://sid.usal.es/idos/F8/ART14026/integracion_alumnos_nee_america_latina_caribe.pdf

BLANCO, R., SOTORRÍO, B., RODRÍGUEZ, V., PINTÓ, T., DÍAZ-ESTÉBANEZ, E & MARTÍN, M. (1996). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares* (Ministerio de Educación y Ciencia). España.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

CASANOVA, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer.

CLARO, M. & SEOANE, V. (2005). Acción afirmativa: Hacia democracias inclusivas (Versión electrónica). Fundación Equitas, 1-210. Recuperado el 14 de Agosto de 2014, desde: <http://www.ceppe.cl/articulos-tecnologias-en-educacion/186-accion-afirmativa-hacia-democracias-inclusivas-claro-seoane>

CUADRADO, I. & FERNÁNDEZ, I. (2008) ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-24. Recuperado el 25 de Julio de 2014 desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2517536>

CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA SANTIAGOSA, A., DE LA MATA BENÍTEZ, M.L., CARMONA, GALLARDO, M.P. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104. Recuperado el 20 de Julio de 2014, desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591906>

DAMM, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35. Recuperado el 5 de Marzo de 2011, desde: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.html>

DAMM, X.; BARRÍA, C.; MORALES, D. & RIQUELME, P. (2011). ¿Escuelas eficaces versus Escuelas inclusivas? (Versión electrónica). *Revista RINACE Vol. 5 N° 1*, 11-14. Recuperado el 20 de noviembre de 2014 desde: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/editorial.pdf>

DECRETO SUPREMO DE EDUCACIÓN N°170/2009. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 30 de Septiembre de 2010, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DECRETO N° 170 es el reglamento de la Ley N° 20201. Recuperado el 2 de Octubre de 2010, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DECRETO SUPREMO DE EDUCACIÓN N° 01/98. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 5 de Octubre de 2010, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DECRETO EXENTO N° 89/1990. Recuperado el 10 de Octubre de 2010, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DECRETO EXENTO N° 86/1990. Recuperado el 15 de Octubre de 2010, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DECRETO SUPREMO DE EDUCACIÓN N° 577/1990. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 17 de Octubre de 2010, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DECRETO SUPREMO DE EDUCACIÓN N° 815/1990. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 18 de Octubre de 2010, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DECRETO EXENTO N° 87/1990. Recuperado el 22 de Octubre de 2010, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DECRETO EXENTO N° 1300/2002. Recuperado el 27 de Octubre de 2010, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DECRETO N° 291/1999. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 30 de Octubre de 2010, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DECRETO N° 170/2009. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 2 de Enero de 2015, desde: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793

DELAMONT, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Editorial Unesco-Santillana.

DÍAZ, L. & OCHOA, J. (2007, noviembre). *Construcción y reconstrucción de saberes en educación*. Ponencia presentada en el XIX Encuentro Nacional y V Internacional de investigadores en Educación, Santiago, Chile.

EDUCACIÓN 2020 (2013). La Reforma educativa que Chile necesita: Calidad, Equidad, Inclusión y Educación Pública 26 propuestas y 20 metas para el 2020. Recuperado el 15 de Enero de 2015, desde: <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/hdr.pdf>

FERNÁNDEZ, S. (2001). Análisis de efectividad en la evaluación de programas sociales y educativos. Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 324, págs. 317-339. Recuperado el 20 de Octubre de 2014, desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19380>

FLANDERS, N. (1977) *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.

FLICK, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

FONADIS (1998). *Texto de apoyo para una Integración Educativa*, Santiago, Chile: Lom Ediciones.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. (2006). Necesidad de un acuerdo ciudadano sobre la equidad de la educación. Reflexión desde Chile. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, 1-12. Recuperado el 7 de Julio de 2015, desde: <http://www.ceppe.cl/articulos-politicas-educativas/146-necesidad-de-un-acuerdo-ciudadano-sobre-la-equidad-de-la-educacion-garcia-huidobro>

GARCÍA-HUIDOBRO, J. & CORVALÁN, J. (2009). Obstáculos para el logro de una educación democrática inclusiva. Prospects, BIE, UNESCO, 1-12. Recuperado el 5 de Junio de 2015, desde: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Javier%20Corvalan/OBSTACULO-S-PARA-EL-LOGRO-DE-UNA-EDUCACION-DEMOCRATICA.pdf>

GARCÍA, E.; GIL, J. & RODRÍGUEZ, G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Ediciones Aljibe. Recuperado el 15 de Enero de 2015, desde: <http://www.utp.edu.co/institutoambiental/cursos/metodologia-de-la-investigacion-cualitativa.pdf>

GRAHAM, L. & SLEE, R. (2006). Inclusion?. In Proceedings Disability Studies in Education Special Interest Group, American Educational Research Association (AERA) 2006 Annual Conference, San Francisco. Recuperado el 10 de Enero de 2015, desde: http://eprints.qut.edu.au/3832/1/3832_1.pdf

INFANTE, M. (2010). Desafíos de Formación Docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. Recuperado el 18 de Enero de 2015, desde: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext

LARRAÍN, A. & MEDINA, L. (2007). Análisis de la enunciación: Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*, Vol.28, N°3, págs. 283-301.

Recuperado el 19 de Enero de 2015, desde:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2477525>

LATORRE, A., DEL RINCON, D. & ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación cualitativa*, Barcelona: Hurtado Ediciones.

Ley N° 19.284, de integración social de las personas con discapacidad. Recuperada el 10 de Abril de 2010 desde:
http://www.rmm.cl/index_sub3.php?id_contenido=6518&id_seccion=4346&id_portal=650

Ley N° 20.422, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Recuperada el 10 de Diciembre de 2015 desde:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

MANOSALVA, S. (2002). *Integración Educacional de Alumnos con discapacidad*. Chile. P.100-1003

MARCHESI, A., PALACIOS, J. & COLL, C. comp. (2001). *Desarrollo Psicológico y educación 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTINEZ, M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. México: Trillas.

MARTINIC, S. (1997). *Evaluación de proyectos conceptos y herramientas para el aprendizaje*. México: Comexani.

MARTINIC, S. (1999). Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile. *Proposiciones*, 34, 1-10. Recuperado el 7 de Julio de 2015 desde:
<http://www.sitiosur.cl/publicacionescatalogodetalle.php?PID=3329&doc=&lib=&rev=&art=&doc1=&vid=&autor=&coleccion=&tipo=ALL&nunico=15000034>

MARTINIC, S & VERGARA, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5e. Recuperado el 1 de Septiembre de 2012, desde:
<http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art1.htm>

MARTINIC, S. (2010, mayo). Apuntes del curso Evaluación de Sistemas y Proyectos Educativos. Magíster de Evaluación Educativa. PUC.

MARTINIC, S. & VILLALTA, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 37 N° 147, 28-49. Recuperado el 20 de Enero de 2015, desde: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-147-28-49

MINEDUC (2004) Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos. Recuperado el 15 de agosto de 2010 desde: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Informe_expertos.pdf

MINEDUC (2007) Estudio de la calidad de la integración escolar. Investigación UMCE – MINEDUC. (2006 – 2007). Recuperado el 15 de Septiembre de 2010, desde: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151209000.doc> Estudio UMCE.pdf

MINEDUC (2010). Avances Proceso de Implementación de la Política Nacional de Educación Especial 2006-2010. Santiago, Chile. Recuperado el 28 de Mayo de 2015 desde: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201004121228150.Educacion%20especial%202006%20-%202009.pdf>

MINEDUC (2012) Por una educación de mayor calidad y más equitativa. Recuperado el 16 de Enero de 2015, desde: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201209282154480.carta.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILENO, (1999). *Proyectos de integración escolar. Orientaciones*. Santiago: Unidad de Educación Especial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILENO, (2003). *Orientaciones Proyecto de Integración*. Santiago: Unidad de Educación Especial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILENO, (2004) *Nueva perspectiva y visión de la educación especial: Informe de la comisión de experto*. Santiago: Unidad de Educación Especial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILENO, (2004) Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Santiago: Unidad de Educación Especial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILENO, (2005) *Política de educación especial: nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: Unidad de Educación Especial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILENO, (2006) *Instructivo sobre Proyectos de Integración Escolar*. Santiago: Unidad de Educación Especial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILENO, (2009) *Programa de Integración Escolar PIE: Manual de orientación y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores)*. Santiago: Unidad de Educación Especial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILENO, (2012) *Guía Ayuda Mineduc*. Santiago: Unidad de Educación Especial.

MURILLO, F & DUK, C (2011). ¿Escuelas eficaces versus Escuelas inclusivas? (Versión electrónica). Revista RINACE Vol. 5 N° 1, 11-14. Recuperado el 20 de noviembre de 2014 desde: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/editorial.pdf>

MURILLO, F.; ROMÁN, M. & HERNÁNDEZ, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 4, N° 1, págs.7-23. Recuperado el 7 de Julio de 2015, desde: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.html>

ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Estados Unidos. Recuperado el 16 de Enero de 2015 desde: <http://www.humanrights.com/es/what-are-human-rights/brief-history/the-united-nations.html>

PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: Ediciones Cinca.

PEREZ SERRANO, G. (1994a). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos*, Madrid: Editorial Muralla.

PEREZ SERRANO, G. (1994a). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de datos*, Madrid: Editorial Muralla.

PREISS, D.; LARRAIN, A. & VALENZUELA, S. (2011). "Discurso y Pensamiento en el Aula Matemática Chilena Discourse and Thought in the Chilean Mathematics Classroom." *Psyke* 20(2), 131–146. Recuperado el 7 de Julio de 2015, desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282011000200011&script=sci_arttext

RACZYNSKI, D. & MUÑOZ, G. (2007). *Reforma Educacional Chilena: el difícil camino entre la macro y micropolítica*. Chile. Ministerio de Educación.

ROJAS, M. (2008). "La equidad en las escuelas: una mirada desde las valoraciones de profesoras y profesores", en J. Eduardo García-Huidobro, Vincent Dupriez, Guadalupe Francia (coord.), *Políticas educativas en América Latina: ¿Transición hacia un nuevo paradigma?* Secretaría de Educación Pública, México, 1-14. Recuperado el 7 de Julio de 2015, desde: <http://www.ceppe.cl/articulos-politicas-educativas/626-2008-rojas-maria-teresa-qla-equidad-en-las-escuelas-una-mirada-desde-las-valoraciones-de-profesoras-y-profesoresq-en-j-eduardo-garcia-huidobro-vincent-dupriez-guadalupe-francia-coord-politicas-educativas-en-america-latina-itransicion-hacia-un>

ROJAS, M. (2009). ¿Es posible imaginar escuelas más integradas socialmente? Respuestas de directivos, docentes y familias frente a una normativa que promueve la integración social. *Revista Docencia*, N°3, Año XIV. Recuperado el 7 de Julio de 2015, desde: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730201824.pdf>

ROMÁN, G. (2010). *Juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa: Evaluación de la política de educación especial*. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

ROUSSOS, A.; ETCHEBARME, I. & WAIZMANN, V. (2005). Documentos de Trabajo. Universidad de Belgrano. Recuperado el 19 de Enero de 2015, desde: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/129_roussos.pdf

SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Editorial MacGrawHill.

SLAVIN, R. (1996). Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América latina. Documento traducido por PREAL, Santiago de Chile. Recuperado el 25 de Julio de 2014, desde: <http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%203-Spanish.pdf>

SLEE, R. (2001). 'Inclusion in Practice': Does practice make perfect? *Educational Review*, 53:2, 113 – 123. Recuperado el 10 de Febrero de 2014, desde: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910120055543?journalCode=cedr20#.VaBWZvl_Oko

SLEE, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18, 99-116. Recuperado el 20 de Diciembre de 2014, desde: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620210802351342#.VaBZVPl_Oko

STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*, (2° ed.). Madrid: Ediciones Morata.

STOPPIELLO, L. (2009). Estudio de caso único: vicisitudes en la selección de la muestra de una investigación doctoral. *Subjetividad y procesos cognitivos*, Vol. 13, N°2, págs. 224-246. Recuperado el 19 de Enero de 2015, desde: http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/941/1/Estudio_de_caso_Stoppiello.pdf

TENORIO, S. (2007). *Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul, acerca de la Integración Escolar*. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

TENORIO, S (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Estudios Pedagógicos 37 (2), 249-265. Recuperado el 28 de Mayo de 2015 desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci_arttext

TENORIO, S & GONZÁLEZ, G. (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena. Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 16. Recuperado el 30 de Septiembre de 2010, desde: <http://www.galeon.com/documentosmc/integracion.pdf>

TORRES, A. (2013). Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso. Revista Perspectiva Educativa, Vol. 52, N°1, págs. 124-146. Recuperado el 14 de Enero de 2015, desde: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/149>

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España. Recuperado el 1 de Junio de 2015 desde: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2000). *Educación Para Todos. Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal. Recuperado el 15 de mayo de 2006 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/1211121147s.pdf>

UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago, Chile. Recueprado el 10 de Julio de 2015, desde: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8301&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNICEF & MINEDUC. (2004). *Seminario Internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Santiago, Chile. Recuperado el 15 de Enero de 2015, desde: http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

VARELA, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. Revista PSYKHE, Vol. 20, N° 2, 65-78. Recuperado el 15 de Enero de 2015, desde: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n2/art06.pdf>

VILLALTA, M. (2009). Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, XXXV (1), 221-238. Recuperado el 29 de Julio de 2014, desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100013&script=sci_arttext

VILLALTA, M. & MARTINIC, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clases. *Investigación y Postgrado*, Vol. 24 N° 2, 61-76. Recuperado el 23 de Julio de 2014, desde: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872009000200004&script=sci_arttext

VILLALTA, M. & MARTINIC, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente (Versión electrónica). *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. Recuperado el 10 de Julio de 2014, desde: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1325>

WARNOCK, M. (1978) Special Education Needs. Report of the committee of on enquiry into the education of Handicapped children and young people. London: HMSO. Traducido al español en la revista Siglo Cero. 130. 12-24: Informe sobre necesidades educativas especiales.

ANEXO I Carta tipo Consentimiento Profesores



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN



CARTA DE CONSENTIMIENTO PROFESORES

Investigador Responsable: Elsa Rodríguez Ávila

Título del Proyecto: Efectividad de un Proyecto de Integración, de un colegio particular subvencionado en una comuna vulnerable de Santiago, en función de la interacción en las salas de clases.

Acta de Consentimiento:

Santiago, 13 de abril de 2011

Estimado Sr. (a)

Usted y su establecimiento educativo han sido invitados a participar en un estudio acerca de la efectividad del Proyecto de Integración que se desarrolla en el colegio, en función de la aceptación de los niños integrados y sus logros de aprendizajes. La investigación se realiza en el marco de lo estudios de Magister de la profesora Elsa Rodríguez y que lleva a cabo en la Facultad de Educación de la P. Universidad Católica de Chile.

A través de esta acta de consentimiento se le solicita su autorización para poder realizarle una entrevista y una filmación en video de 3 clases y que, a su juicio, dan cuenta de su trabajo práctico y cotidiano en el aula con los niños/as que forman parte del PIE. La entrevista y las filmaciones son voluntarias y anónimas.

Estas tareas de investigación serán conducidas por Elsa Rodríguez Ávila, Alumna de Magister en Ciencias de la Educación Mención Evaluación Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y tuteladas por el Sr. Sergio Martinic, Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (fono 3545309; e-mail: smartini@uc.cl) y profesor guía de Tesis de Magister de la alumna.

Las preguntas de la entrevista se refieren a opiniones sobre su trabajo en el aula con los estudiantes del PIE; características de las interacciones entre los niños; organización del tiempo; uso de materiales de apoyo y percepciones sobre logros y dificultades que pueden tener estos estudiantes en su aprendizaje.

Las clases a filmar en video serán acordadas en conjunto con usted, se grabarán en forma completa y no serán editadas. Si por cualquier motivo usted no desea que la clase grabada sea utilizada en nuestros análisis se eliminará de la muestra.

Algunas preguntas de las entrevistas, ciertamente, pueden ser incómodas, no obstante el orden y su formulación, están orientadas para que usted exprese de la mejor forma posible su propia experiencia y reflexión de la práctica. Del mismo modo, la filmación puede resultar incómoda en el momento de la

clase pero, para evitarlo, se garantizará la presencia de una personas y de un equipo mínimo de filmación. Al final de la filmación usted deberá ver y autorizar el video grabado de la clase acordada.

Cabe señalar que su aporte a través de la entrevista y videograbación contribuirán a un conocimiento que será útil al mejoramiento de la educación chilena, específicamente, en lo que involucra el trabajo con niños/as que forman parte del PIE. En caso que en el transcurso del estudio usted desea retirarse lo puede hacer sin dar razones que lo justifiquen.

Las entrevistas y videograbaciones serán transcritas posteriormente para poder hacer el análisis. No se identificará el nombre del profesor o cualquier otra información que lleve a identificar su persona. La información será analizada cualitativamente, con breves citas y secuencias textuales, lo cual no permite establecer la identidad del entrevistado. Su imagen y las de los estudiantes, en el contexto de la clase, no serán publicadas ni difundidas.

El nombre del establecimiento no será individualizado. La información será trabajada sólo por el investigadora cargo, Srta. Elsa Rodríguez y su profesor guía de tesis, Sr. Sergio Martinic.

La entrevista se realizará en el lugar que el establecimiento y usted estimen conveniente. La entrevista dura alrededor de 45 minutos. Las clases a grabar serán las que usted nos señale y en el lugar donde ellas se realizan. Cada grabación durará el modulo que dura la clase.

Los resultados del estudio serán usados para fines de la investigación que implica la Tesis conducente al grado de Magister; por tanto, no se identificarán nombres de las personas, ni de los establecimientos. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

He leído y discutido la descripción de la investigación con el investigador. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- Mi participación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para el futuro del establecimiento, de los profesores y del equipo directivo.
- Si durante el transcurso del estudio nueva información significativa llega a estar disponible y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregarme esta información.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o mi participación, puedo contactarme con el investigador, quién responderá mis preguntas. El teléfono del investigador es 638 96 18, su correo electrónico es ecrodria@uc.cl
- Si en algún momento tengo comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos como sujeto de investigación, Yo puedo contactarme con el Sr. Sergio Martinic, Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (fono 3545309; e-mail: smartini@uc.cl) o dirigirme a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul. Oficina 17.
- Recibo una copia de la Descripción de la Investigación y del documento "Derechos de los Participantes".
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en este estudio.

- La firma de este consentimiento es una exigencia del Programa de Magister en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____(nombre) estoy de acuerdo en participar en el estudio de tesis de magíster titulada: “Efectividad y exploración de impacto de un Proyecto de Integración en función de la aceptación de los niños integrados y sus logros de aprendizajes”. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por la tesista de magíster Elsa Rodríguez. Comprendo lo que se me pide y de querer hacer algunas preguntas sé que puedo contactarme con el profesor Guía de tesis. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Autorizo la observación de mis clases y el registro en video que se me realizarán.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Nombre Testigo: _____

Firma Testigo: _____

Fecha: _____