



**UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

**“SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA:  
PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN DE LAS  
FAMILIAS”**

Trabajo Académico Para Optar Al Título De Magíster En Familia, Mención En  
Intervención Familiar

Lorena Roxana Tardón Godoy

## Proyecto De Sistematización De Experiencias Educativas

Autor Lorena Roxana Tardón Godoy

Línea De Trabajo Relación Familia-Escuela/Educación Especial.

Proyecto **“SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA: PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS”**

Profesor guía

  
María Teresa Leiva Andrades.

Fecha Abril, 2013.

Agradecimientos

A mi familia por su amor y paciencia

## Índice

<b>I Introducción</b>	7
<b>II Justificación</b>	9
<b>III Definición Del Objetivo</b>	13
<b>IV Objeto De Análisis</b>	15
<b>V El Eje De La Sistematización: Descripción Del Proyecto De Integración Escolar De La Escuela E-726 De La Comuna De Arauco</b>	17
1.- Actores O Sujetos De La Práctica Social	18
1.1 Alumnos	19
1.2 Profesor Especialista	20
1.3 Profesor Común	21
1.4 Familias	21
1.5 Equipo Multiprofesional	22
2.- Contexto	23
2.1 Contexto Internacional	23
2.2 Contexto Nacional	25
2.3 Contexto Comunal	26
2.4 Contexto Escolar	29
3.- Actividades Contempladas En La Ejecución De Los PIE	29
3.1 Ingreso Al Programa	29
3.1.1 Diagnóstico Psicopedagógico	31
3.1.2 Diagnóstico Intelectual	32
3.1.3 Otros Diagnósticos	33
3.2 Modalidades De Atención	33
3.3 Intervención Pedagógica Específica	35
3.3.1 Atención Personalizada	35
3.3.2 Plan Educativo Individual	35

3.3.3 Evaluación De Proceso	35
3.3.4 Adecuaciones Curriculares	35
3.3.5 Evaluación Diferenciada	36
3.3.6 Trabajo Colaborativo	37
3.3.7 Trabajo Con Las Familias	38
3.3.8 Planes Complementarios	38
3.4 Seguimiento	40
4. Recursos	41
4.1 Recursos Humanos	41
4.2 Recursos Materiales	42
4.3 Descripción De Las Aulas De Recursos	44
5. Resultados	51
5.1 Resultados Esperados Aula De Recursos C	51
5.2 Resultados Esperados Aula De Recursos D	56
5.3 Resultados Esperados Aula De Recursos E	57
5.4 Resultados Esperados Según El Nivel de Afectación Intelectual Del Alumno	58
a) Alumnos Afectados Por Una Discapacidad Intelectual Leve	58
b) Alumnos Afectados Por Una Discapacidad Intelectual Moderada	59
c) Alumnos Afectados Por Una Discapacidad Intelectual Severa	61
d) Alumnos Afectados Por Una Discapacidad Intelectual Profunda	62
6. Periodización E Hitos	62
6.1 Etapa I	64
6.2 Etapa II	65
6.3 Etapa III	66

<b>VI Interpretación Crítica De La Participación De La Familia En El Programa PIE</b>	68
1. Familias y su Conocimiento del Funcionamiento del PIE.	
Dimensión Cognoscitiva.	69
- De Las Razones Del Ingreso Al Programa	69
- Del Concepto De Integración Escolar Y Su Participación En PIE	71
- De Las Modalidades De Atención De Integración Escolar	73
- De La Identificación De Los Actores Del Programa	74
2. El Significado Del Apoyo En PIE Para El Niño Y Las Familias.	
Dimensión Afectiva.	76
- Otras Vivencias De La Dimensión Afectiva: Estados Emocionales en el Ingreso Y Permanencia en el Programa	79
- El Tema De La Discriminación	82
3. Familias y su relación con los Profesionales Ejecutores del Proyecto de Integración Escolar. Dimensión Conativa.	83
- El Punto De Vista De Los Profesionales Ejecutores PIE	84
- Vínculo Con El Equipo Multiprofesional	91
- Vínculos Con El Entorno. Familias Y Redes Sociales	92
<b>VII Conclusiones</b>	93
<b>VIII Comunicación de La Sistematización</b>	95
<b>Bibliografía</b>	96
<b>Anexos</b>	99

## INTRODUCCIÓN

La experiencia a sistematizar surge del interés del área de Educación Especial del Departamento de Educación Municipal (en adelante DAEM) a través de su Equipo Multiprofesional (en adelante EMP) por conocer cómo se está desarrollando, en la práctica, la experiencia educativa en los Proyectos de Integración Escolar, con la participación de las familias de los alumnos atendidos en dichos proyectos.

Para esto se eligió a la escuela E-726, doctor Vicente Millán Iriarte de Arauco, por ser la primera escuela de la comuna en implementar dicho programa. Además, de ser una escuela que ha desarrollado una serie de estrategias y desplegado nuevos recursos en atención a la diversidad de necesidades que presentan los niños en esta comuna, llegando incluso ser un referente a nivel de la provincia.

Para efectos de este trabajo, esta sistematización, se entiende como una práctica social, cuyo propósito es recuperar los procesos sociales que han formado parte de esta experiencia, considerando la participación activa de los actores que se involucraron en el desarrollo de esa práctica social (Quiroz y Bonnefoy, inédito). Donde su objetivo como señala Acosta (2005) es el de "facilitar un proceso de aprendizaje...se trata de generar nuevos conocimientos a partir de nuestro trabajo cotidiano, es decir, obtener pautas para mejorar la capacidad de toma de decisiones de los agentes del desarrollo local".

Los procesos sociales a observar a través de la presente sistematización nos refieren a la relación entre familia y escuela. Dado que si bien el programa se dirige hacia la educación de un niño o joven que presenta algún tipo de discapacidad, para lo cual recibe apoyo escolar diferencial en los llamados los Proyectos de Integración Escolar (en adelante PIE), en este proceso de intervención escolar, las familias se consideran como beneficiarios secundarios del programa, dado que el niño es un miembro de estos dos sistemas sociales, la familia y la escuela, en forma simultánea. Lo cual *obliga* a estas instituciones sociales a entrar en un contacto relacional

dinámico, en lo posible de cooperación, para alcanzar objetivos que puedan serle comunes o al menos complementarios.

Es así que si bien es el niño, quien vivencia las dificultades de acceso al currículum escolar (causado a su vez por la vivencia de un déficit que en relación al contexto le impide a ese niño avanzar en igualdad de oportunidades) en la medida que las intervenciones, o la falta de ellas, que se realizan en la escuela con ese niño le afectan, afectarán también a su sistema familiar, considerados tanto sus miembros individualmente como la familia en su totalidad, por las características de retroalimentación que caracterizan a los sistemas.

En respuesta a estas necesidades, los PIE, se proponen como un medio, que permite la provisión de recursos humanos, materiales, legales y técnicos que posibilitan hacer efectiva la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la presencia de una discapacidad en las escuelas regulares de nuestro país.

Se espera así generar aprendizajes sobre esta relación entre las familias que han participado en la experiencia y los profesionales ejecutores de programas de intervención, en relación a la inclusión y progreso escolar de un niño con discapacidad. Permitiendo recoger la visión de estos actores respecto de las prácticas de integración escolar que funcionan en la escuela con sus fortalezas y debilidades.

La importancia de la propuesta está dada por la posibilidad de obtener lecciones que puedan permitir impactar esas mismas prácticas al mejorar nuestra capacidad técnica, en especial, en cuanto a fortalecer a la familia y su participación en dicho programa de intervención, potenciándola como factor de desarrollo para el propio niño y para los objetivos que se han planteado con ellos.

Por último, cabe señalar que para efectos de este trabajo se entenderá el concepto niño en un sentido genérico para referirse tanto a niños como a niñas, usándose de este modo para efectos de facilitar la lectura.



## **JUSTIFICACIÓN**

El modelo teórico metodológico que guía este trabajo de sistematización implica considerar a la sistematización como espacio de encuentro intersubjetivo, donde la sistematización es una producción de sentido sobre los sentidos presentes en la experiencia y esta misma es una construcción intersubjetiva. Se considera así a la sistematización de experiencias desde una perspectiva interpretativa y una construcción conversacional para recrear las prácticas que constituyen la experiencia. (Cendales y Torres, s/f) La subjetividad es así un elemento central de este proceso de reconstrucción de la experiencia.

La recolección de datos se obtuvo a partir de talleres, encuentros y reuniones con familias, utilizando dinámica de juegos para promover la discusión grupal sobre temas generales relacionados a la integración escolar, mientras que en otros casos se utilizó una modalidad de discusión grupal directa sobre sus vivencias como familias en relación a la presencia de una discapacidad en su hijo y su participación en PIE. Con los docentes se realizaron reuniones, entrevistas individuales y observaciones en aula. Así también, se tuvo acceso a material documental sobre el funcionamiento del PIE en la escuela E-726, además, de la posibilidad de contar con los registros personales de observaciones de campo y registros escritos derivados de informes, entrevistas y anamnesis realizadas a las familias a través de su participación histórica en el programa.

Si bien el modelo de sistematización utilizado sigue un enfoque ecléctico, se estructura según los elementos que le son centrales y comunes a todo proceso de sistematización como lo son: definir el objetivo y el objeto de análisis; desarrollar un eje de sistematización, describiendo el programa que dio origen a la práctica social sistematizada (con sus elementos centrales como actores, recursos, definición de etapas, etc.), para luego realizar el análisis crítico de la experiencia que implica una generación de aprendizajes sobre la misma experiencia; y, finalmente, desarrollar el cierre del proceso a través de la generación de los productos de la sistematización, comunicados especialmente a los involucrados en la experiencia como lo son los

docentes, los profesionales del EMP y las familias de los alumnos de la escuela E-726, doctor Vicente Millán de Arauco.

Respecto del modelo de familia en este trabajo se considera a la familia desde la Teoría Estructural Familiar Sistémica de Minuchin que considera a la familia como un sistema sociocultural abierto y en proceso de transformación (Minuchin, 2004). Que sea un sistema abierto significa que se encuentra en continua interacción con otros sistemas como la escuela o la comunidad. Otro componente de la familia como sistema es que la familia se adapta a circunstancias cambiantes, de modo que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento psicosocial de cada miembro (relación cambio estabilidad).

En esta teoría la estructura familiar se sostiene a través de las *pautas transaccionales*, las que definen las relaciones al interior de la familia y así regulan la conducta de sus miembros. Estas pautas se mantienen por reglas generales como ocurre con las jerarquías de poder o niveles de autoridad en la que los miembros del sistema aceptan su interdependencia y operan como equipo. Junto a estas reglas generales se ejerce coacción a través de reglas individuales como lo son las expectativas de cada miembro respecto al otro (Minuchin, 2004).

Esto mismo puede aplicarse para el caso de la escuela, como otro sistema sociocultural que fomenta el crecimiento psicosocial de sus miembros y al igual que la familia se adapta a circunstancias cambiantes. Las pautas transaccionales también ocurren al interior de la escuela y en las relaciones que establece con su medio tal como ocurre con las familias.

En relación al medio o contexto, en esta teoría, se señala que todo sistema interactúa con su medio, donde esas interacciones afectan la vida psíquica de los individuos. Debe considerarse que los contextos constituyen tanto fuentes de apoyo como de estrés, lo cual resulta relevante para observar la relación familia y escuela. Se debe considerar a su vez que cada persona forma parte de diferentes sistemas y contextos sociales en los que posee diferentes niveles de poder y en los que aprende habilidades diferenciadas. Cada sistema tiene límites respecto al medio que permiten

mantener diferenciado el sistema y 'aclarar' las interferencias con otros sistemas (Marganto, 2004).

Como una característica del funcionamiento de los sistemas, se tiene que se produce una dinámica de relaciones y comunicación que resulta ser tanto un elemento de crecimiento como de tensión y conflicto (Ríos, 1994). Esto es válido tanto al interior de la familia, como al interior de la escuela así como en la dinámica de relaciones que se establece entre ambos sistemas familia y escuela.

Es así, que la familia no debe considerarse sólo en sí misma, sino también en relación a su contexto social, al cual continuamente se adapta. Los procesos transicionales de adaptación acarrearán una cuota de angustia, así por ejemplo, cuando uno de sus miembros sufre una situación de estrés, los otros miembros de la familia tienden a ajustarse a sus nuevas circunstancias (Minuchin, 2004). Para el caso de las dificultades de aprendizaje y rendimiento escolar esto puede interpretarse en aparición de discusiones madre-hijo o padre-hijo o incluso transacciones conyugales de discusiones padre-madre relacionados a recriminaciones mutuas.

La misma presencia de una discapacidad en el niño o niña genera estrés familiar, ya que constituye un problema que sobrecarga al sistema familiar, lo cual requerirá un proceso de adaptación familiar frente a la vivencia de tensiones que aparecen al contacto de ese miembro con fuerzas extrafamiliares o de la familia como un todo.

Es así que los sistemas, familia y escuela se relacionan entre sí, afectándose mutuamente. En el caso particular de la relación familia - escuela con la participación simultánea de al menos uno de sus miembros en ambos sistemas, en esta relación la tensión o conflictos pueden aparecer por una falta de claridad en los límites (obligaciones, derechos, responsabilidades o funciones de cada cual).

Por último, respecto del modelo de educación escolar, que se sigue en esta sistematización, para la atención a la diversidad de niños que presentan necesidades

educativas especiales (en adelante NEE) en particular para aquellos que presentan una discapacidad es el modelo de la integración escolar, que refiere a la incorporación del niño a contextos normalizados, con énfasis en los aspectos pedagógicos de su participación escolar, que le permitan mediante la adaptación de medios y provisión de recursos acceder a los aprendizajes del sistema escolar. Sin dejar de considerar que existe una adaptación y evolución actual hacia un modelo inclusivo que da mayor énfasis al contexto y a las necesidades de todos en el aula, pero como este es un modelo de reciente aplicación en la escuela en la que se participó de la experiencia, sólo se permite enunciar o visualizar cómo se está dando, de modo incipiente, este proceso transformador en la práctica y en el lenguaje de las prácticas.

## **DEFINICIÓN DEL OBJETIVO**

Lo que se busca al obtener conocimiento de la práctica del proceso educativo de integración escolar a la educación común, con la participación de sus familias, es contribuir a formar parte de las discusiones que subyacen a las iniciativas de apoyo familiar y educativo, que se otorgan a la familia (como un agente que participa en el programa PIE). A través, de la observación de la práctica, nos permitimos, preguntarnos por las necesidades de apoyo, condiciones y calidad de ofertas que se hacen a las familias, así como por los resultados, posibilidades y límites de las intervenciones que se realizan y podrían facilitarse u obstaculizarse con la participación de las familias.

Conocimiento de la práctica que se espera permita optimizar la capacidad técnica de los agentes educativos ejecutores de los programas de intervención con el niño. Esto al impactar en el ejercicio de sus propias prácticas, en cuestiones como orientar adecuadamente y en forma oportuna a las familias, entregar información comprensible y asimilable por las familias, facilitar la toma de decisiones y ejercicio de sus derechos en el tema de la educación de los hijos, por parte de las familias; y en fin, todas aquellas acciones que permitan empoderar a las familias en el proceso educativo y, asimismo, finalmente potenciar positivamente el propio desarrollo educativo del niño al contar con este apoyo familiar fortalecido.

Asimismo, se espera que esta experiencia, a través de la comunicación de la misma, pueda ser útil a otros agentes educativos, que se enfrentan a situaciones similares, en su trabajo cotidiano.

Objetivos específicos:

1. Realizar un análisis crítico sobre la participación de las familias en los procesos de toma de decisiones en el proceso educativo y el ejercicio de sus derechos en materia educativa.

2. Orientar la práctica de los docentes respecto a la incorporación efectiva de la familia al proceso escolar.
  
3. Mejorar la capacidad técnica y de asesoría del los EMP en el apoyo a las familias como a los docentes en el proceso educativo a través de la obtención de conocimiento de la realidad y visibilización de la experiencia contenida en las prácticas.

## DEFINICIÓN DEL OBJETO

La experiencia a sistematizar es la práctica de los sujetos sociales que han participado en la experiencia en su relación con la práctica de los profesionales que han intervenido en la experiencia. Práctica relacionada a la integración educativa de alumnos con discapacidad a la educación regular.

Luego del recorrido por esta práctica se realiza un análisis crítico de la experiencia, en particular recogiendo la participación de las familias hacia el apoyo otorgado a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en las escuelas regulares de la comuna de Arauco, a través de la implementación de los Proyectos de Integración Escolar, que llevan funcionando en esta comuna desde hace veintiún años.

Al identificar los elementos, situaciones y momentos, donde se produce el trabajo con el alumno y sus familias y describir cómo se despliega en la práctica la relación familia escuela, se espera impactar en los procesos para mejorar ésta práctica y difundir este conocimiento a todos los actores involucrados en el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esto debido a que la experiencia indica, que si bien las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales se muestran comprometidas, su nivel de participación en el desarrollo de los proyectos de integración escolar es limitado, como su conocimiento de los mismos y del proceso educativo de sus hijos. Las debilidades de la familia en la toma de decisiones, como en el ejercicio de sus derechos en materia educativa han sido aspectos identificados en el área de la Educación Especial como desafíos y líneas estratégicas a desarrollar en la atención a la diversidad (Mineduc, 2005).

Así también, se espera que la sistematización realizada, resulte útil para la orientación de las prácticas pedagógicas de los docentes especialistas o de aula común, que tengan alumnos integrados, para identificar mejores formas de

involucrar a la familia en el proceso de aprendizaje, potenciándolos como recursos de apoyo efectivo a dicho proceso, ya que por ejemplo, se conoce que la participación de los apoderados en la toma de decisiones relativas a la articulación y otorgamiento de apoyos al alumno(a) con necesidades educativas especiales es casi nulo (CEAS-MINEDUC, 2003). Lo que contrasta con el conocimiento que las familias son un elemento clave en el logro de aprendizajes de estos alumnos(as) (UMCE-MINEDUC, 2006-2007).



## **V EL EJE DE LA SISTEMATIZACIÓN**

### **Descripción Del Proyecto De Integración Escolar De La Escuela E-726 De La Comuna De Arauco**

En este apartado se va a describir la práctica social del Proyecto de Integración Escolar de la escuela E-726, doctor Vicente Millán de Arauco. Lo que incluye un recorrido por los sujetos involucrados en la práctica, el contexto donde se produce la práctica, las actividades que el proyecto propone en su desarrollo, los recursos materiales y humanos considerados en su ejecución, como los resultados esperados a partir de la ejecución del programa.

Los PIE se enmarcan dentro del Área de Educación Especial o Diferencial y se implementaron en escuelas regulares de nuestro país, como es el caso de la comuna de Arauco, para posibilitar la inclusión del alumno(a) a un contexto de normalización. De este modo, a los alumnos, sujetos de atención de estos proyectos, se les realiza una intervención pedagógica diferencial específica por la presencia de algún tipo de discapacidad, con la finalidad de permitir el acceso y progreso curricular del alumno en la escuela.

Por el tipo de necesidades de apoyo que requieren, el Ministerio de Educación, califica ahora estas necesidades como Necesidades Educativas Permanentes, ya que se les puede otorgar apoyo en los programas de integración escolar durante todo su proceso de escolarización en las escuelas o liceos que cuentan con PIE. A diferencia de las Necesidades educativas Transitorias a los que se les da apoyo educativo provisional por un período de tiempo limitado en los llamados Grupos Diferenciales o grupos de Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), por períodos de dos años, extensibles a otros dos. Con la salvedad que para los grupos TEL, este apoyo sólo puede ser otorgado hasta 4º básico (Mineduc, 2010).

Respecto de la atención en Proyectos de Integración Escolar y en Grupos Diferenciales, está produciéndose una transformación evidente en sus prácticas y a

nivel conceptual, para referirse a ellos, dadas las transformaciones introducidas por el decreto 170, especialmente en cuanto a dar una atención más inclusiva y no diferenciadora en sentido negativo, así como por estar sus regulaciones guiadas en el mismo reglamento, que no se esfuerza en distinguirlos en forma específica, sino sólo por el tipo de necesidades Transitorias o Permanentes que presentan los alumnos. De modo que una de estas transformaciones conceptuales parece ir en el sentido de absorber los PIE conceptualmente a la nominación de Grupo Diferencial, a menos que se imponga un nuevo concepto, tal como ocurre en la escuela E-726, donde se usa en forma idiosincrática la nominación DEA para referirse a los grupos que atienden alumnos con dificultades específicas de aprendizaje no derivadas de la presencia de una discapacidad.

Para efectos de este trabajo se entenderá como PIE a los proyectos en su sentido tradicional, como aquellos enfocados a dar una atención pedagógica diferencial, dentro de las escuelas comunes, a alumnos que presentan algún tipo de discapacidad. Las discapacidades a las que se pueden brindar atención pueden ser de distinto tipo, como las de carácter intelectual, las del área de la relación social y la comunicación u otras derivadas de limitaciones en el área motora o sensorial o como resultado de una combinación de ellas.

A continuación se realiza la reconstrucción del diseño del programa social destacando los componentes: actores, contexto, actividades, recursos materiales y humanos, los resultados esperados del programa y la identificación de períodos e hitos en su desarrollo histórico.

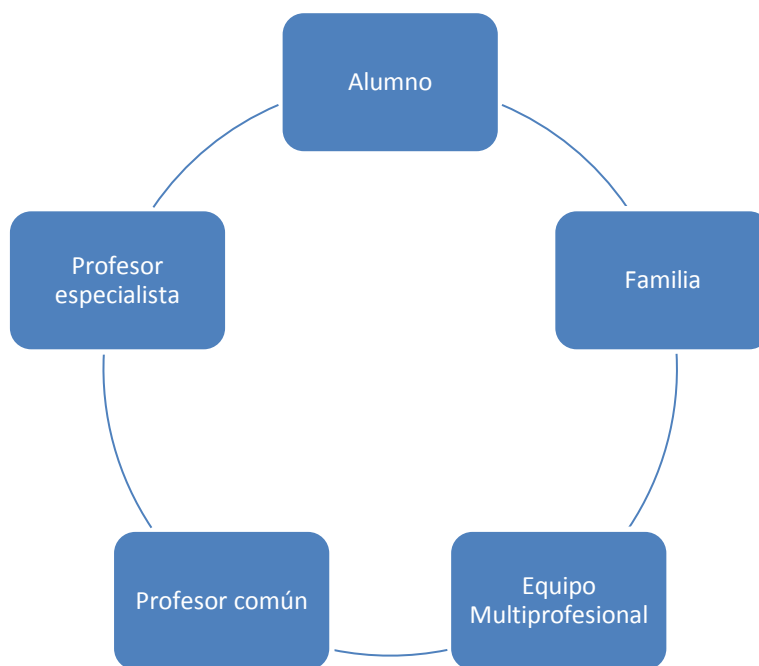
## 1.- ACTORES O SUJETOS DE LA PRÁCTICA SOCIAL

Los actores o sujetos directos incluidos en la práctica social en la ejecución de los PIE son en primer lugar los Alumnos con NEE permanentes y los docentes que trabajan con el alumno, considerando tanto a los docentes especialistas como a los docentes de aula común. Le siguen luego, por su apoyo al proceso, las familias de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) y los profesionales de apoyo no docentes que pertenecen al Equipo Multiprofesional (ver

figura 1). Existen otros actores dentro del proceso escolar, que si bien se involucran con el alumno con NEE permanentes, no se consideran para objeto de esta sistematización como sujetos del proyecto, ya que pueden o no estar presentes en el tipo de apoyo que se brinda.

1.1) Alumnos: los principales actores de esta práctica son los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en particular aquellos con NEE de carácter Permanente, ya que requieren de apoyos educativos diferenciales a causa de la presencia de una discapacidad (sea sensorial, motora, intelectual, de la relación social o resultado de la combinación de ellas). Apoyo que tiene hoy su énfasis puesto en las posibilidades del alumno de avanzar en el aprendizaje. Donde, desde el punto de vista de las prioridades educativas, hay una tendencia a favorecer el aprendizaje de los saberes instrumentales (41,6%) y luego de las habilidades sociales (40%) por sobre la educación en valores (18,4%) (CEAS-MINEDUC, 2003)

Figura 1



**1.2) Profesor especialista:** Es el profesor Educador Diferencial, que cuenta con la especialidad para atender alumnos con NEE derivadas de una discapacidad o de otras condiciones particulares del alumno. Entre las especializaciones con que cuentan estos profesionales está (Mineduc, 2010):

- Deficiencia Mental
- Déficit visual
- Déficit auditivo
- Trastornos Específicos del Lenguaje (que atiende alumnos con NEE transitorias)
- Trastornos específicos de Aprendizaje (que atiende alumnos con NEE transitorias)

La escuela E-726 cuenta con nueve profesoras especialistas, cada una a cargo de un curso de apoyo específico. Las que disponen de un **Aula de Recursos**, desde la cual se brindaba tradicionalmente el apoyo al aula común o se da todo el apoyo al alumno según su opción de integración escolar. Modalidad de atención que se encuentra en pleno proceso de transición al **Aula Común** como veremos más adelante.

Si el nivel de afectación del alumno no permite su incorporación a un curso común, la atención escolar se brinda íntegramente en el aula de recursos y el proceso de aprendizaje del alumno es de exclusiva responsabilidad del profesor especialista, quien trabajará en el desarrollo de un **Currículum Funcional**. El profesor especialista contará para la atención de NEE de carácter Permanente de un **Asistente de Aula**, que es personal de nivel técnico cuya función es apoyar la labor del docente en el trabajo directo con los niños.

**1.3 Profesor común:** En esta escuela se refiere al Profesor(a) de Educación General Básica. La calificación de “común” o “especialista” se hace en referencia a la especialización o falta de ella en el área de las NEE. Su función se enmarca al desarrollo de los planes y programas del **Curriculum Común** dictado a nivel ministerial. Para el caso de contar entre sus alumnos a uno afectado por algún tipo de discapacidad deberá llevarse a cabo un **Trabajo Colaborativo** con el docente especialista, quien le apoyará para la elaboración de un **Curriculum Adaptado** a las necesidades del alumno.

**1.4) Familias:** Las familias de alumnos con NEE permanentes se componen de diferentes tipos de familia, como la familia nuclear, extendida o monoparental. En la escuela E-726 doctor Vicente Millán de Arauco, el promedio de miembros por hogar, de alumnos con NEE permanentes es de cinco personas, con una media de 2,5 hijos por familia. Donde un 58% de los niños vive con ambos padres; mientras el 20,8% vive sólo con la madre; 11% vive con los abuelos y un 9,7% de los alumnos vive en un hogar reconstituido, la madre con una nueva pareja (fuente: propia).

En general son familias con un bajo nivel de desarrollo socioeconómico y cultural. En la mayoría de los casos la madre cuenta con un nivel de escolaridad básica incompleta, seguida por madres con una escolaridad básica completa (30 y 26 % respectivamente). Por su parte, el nivel de escolaridad de los padres es, también, bajo alcanzando un nivel de escolaridad básica incompleta en un porcentaje superior al 30%. En su mayoría las madres se dedican a la labor de dueñas de casa, mientras alrededor de un 36% se dedica a labores remuneradas no calificadas como asesora hogar, auxiliar de aseo, feriante,

cuidado de anciano, etc. Mientras un 10% de las madres hace referencia a encontrarse cesante. Algo similar ocurre en el caso de los padres, que en su mayoría se dedican a labores no calificadas como obreros de la construcción o del área forestal, realización de trabajos esporádicos, extracción de pelillo, arreglo de bicicletas, aseo municipal, carpintero, pescador, etc. (fuente propia).

**1.5) Equipo MultiProfesional:** Son los profesionales de apoyo al proceso de integración escolar encargados de realizar tanto procesos diagnósticos como de tratamiento complementario según corresponda. Entre estos profesionales se cuentan: Fonoaudióloga, Kinesiólogo(a), Profesor de Educación Física, Psicóloga y Trabajadora Social. Algunos de estos profesionales se encuentran destinados directamente a la escuela E-726 (Fonoaudióloga, Kinesiólogo(a) y Profesora de Educación Física), mientras otros laboran a nivel central en el DAEM (Psicóloga y Trabajadora Social). En el caso de los profesionales de trabajo directo en las escuelas, estos cuentan también con un espacio físico determinado para realizar su labor, llevando a cabo planes de trabajo con los alumnos a los que denominan **Planes Complementarios**, que se trata de la ejecución de planes individuales de tratamiento de la especialidad respectiva. Para el caso de los profesionales de nivel central DAEM, su rol se enfoca más en la labor diagnóstica, como asesoría y orientación a los diferentes actores educativos.

Además, existe a nivel central del DAEM un profesor especialista a cargo de la coordinación del proyecto a nivel comunal, quien entrega asesoría técnica relativa al funcionamiento del proyecto de integración escolar comunal.

2.- CONTEXTO: Los elementos de contexto de la experiencia en PIE se describen a continuación

### 2.1 CONTEXTO INTERNACIONAL

La manera de entender hoy la educación de personas con discapacidad, se relaciona con algunos hitos importantes a nivel mundial, como lo son la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 y posteriormente, en la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, a partir de las cuales se establecen las bases para considerar la educación de las personas con discapacidad desde una perspectiva de derechos (Valenzuela, 2011)

Posteriormente el Informe Warnock, 1978, viene a sentar las bases para una nueva perspectiva de la educación especial, donde destaca el que los fines de la educación son los mismos para todos y que no hay niños ineducables, además, introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales y señala que éstas son comunes a todos los niños. Este informe renueva el enfoque sobre educación especial centrándose no en las deficiencias del niño, sino en las necesidades de prestaciones educacionales que el niño tiene (desde un continuo de ayuda temporal a adaptaciones permanentes), donde estas prestaciones educativas tienen un carácter adicional y no paralelo (Aguilar, s/f).

Luego, en la conferencia mundial sobre La Educación Para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, 1990, se levanta la alerta sobre el alto número de niños que no cursan enseñanza básica o que fracasan en ella, sea porque desertan o porque cursándola no adquieren las habilidades y conocimientos necesarios. De este modo releva la importancia de acceder a la enseñanza básica como base para progresar en los siguientes niveles, así como la necesidad de las personas de adquirir habilidades básicas de aprendizaje de lectura, escritura, aritmética, resolución de problemas y expresión oral (OEI,1990)

En 1992, el Informe Delors, viene a destacar que el aprendizaje no es sólo cognitivo, sino que también son competencias para *saber, hacer, ser y convivir*.

Dimensiones que forman un todo integrado y que están al servicio de lograr una vida más plena. Asimismo, destaca al conocimiento como instrumento de promoción, no de discriminación, y enfatiza la necesidad de que la enseñanza permita desarrollar los talentos de cada cual, para que cada uno se responsabilice de su proyecto personal. Se enfatiza que la educación necesita ser más flexible para permitir la diversidad de estudios y disminuir el fracaso escolar (Delors, 1992).

En 1993, se proponen unas Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, dirigidas a orientar a los Estados y su cooperación internacional para lograr que todas las personas con discapacidad tengan los mismos derechos y obligaciones que los demás, a través de cuestiones como difundir información de programas y servicios sobre discapacidad: campañas informativas sobre sus políticas en materia de discapacidad o fomentar la participación en la educación pública relativo al tema de la discapacidad entre otros (ONU, 1993).

Una año más tarde en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, se reafirma la idea que los niños con NEE, en especial los que presenten discapacidad accedan a **contextos integrados**, en la escuela regular, con los apoyos necesarios, adaptados a satisfacer esas necesidades diferenciales (ONU y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994).

En el año 2007 se proclama la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad en el cual se propone que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria **inclusiva**, con ajustes acordes a sus necesidades particulares (ONU, 2007). Lo que comienza a introducir un cambio conceptual y práctico en materia de atención educacional a las necesidades educativas especiales.

En el recorrido por estos documentos surgidos de informes o convenciones sobre educación o discapacidad, se observa que la relación entre educación y discapacidad ha estado en el debate mundial desde hace bastantes años, pudiéndose



distinguir, a través del tiempo, la evolución de diferentes modelos educativos para la discapacidad.

## 2.2 CONTEXTO NACIONAL

La educación especial en Chile tiene más de un siglo y medio de historia, pudiendo distinguirse, según el catedrático Jaime Caiceo Escudero (2009), tres períodos principales en su desarrollo: El *Período del Surgimiento de la Educación Especial y de los Grandes Esfuerzos* (1852-1926) que se relaciona en su origen, con la creación de las primeras escuelas especiales para niños sordos y ciegos; luego se encuentra el período del *Desarrollo y de los Principales Precursores de la Educación Especial* (1927-1964) con la formulación de leyes, creación de escuelas para los entonces llamados deficientes mentales y la creación de nexos con otras instituciones de salud, y con otros profesionales para dar atención y solucionar problemas de niños, tanto con discapacidad sensorial como en los deficientes mentales. Un tercer período es el de la *Consolidación y de las Grandes Realizaciones Científicas* (1964 – 1980), donde la marcan hechos importantes como la formación sistemática de docentes en el área de la educación especial, además, surgimiento de carreras e investigación asociada al interés por el tipo de educación en esta área; el surgimiento de carreras de nivel técnico; aprobación de los Planes y Programas de estudio para la Educación Especial; formación de Grupos diferenciales en escuelas básicas y liceos regulares; dotación de Gabinetes Técnicos en escuelas especiales, entre otros, siendo lo más significativo que *"se valorizó a las personas con déficit como seres humanos con los mismos derechos que los normales y que, en su nivel, también se perfeccionan y progresan"* (Caiceo, 2009).

A partir de la década del 90 se comienza el diseño de políticas y estrategias para llevar adelante la **integración escolar** en Chile (UNICEF, 2001). El primer paso fue el dictamen del decreto 490 de 1990 que permitió la creación de cursos especiales dentro de la educación regular. Luego, se da un renovador impulso en materia de discapacidad en 1994 con la ley 19.284 para la plena integración social de

personas con discapacidad. En 1998, el decreto supremo 1/98, da el marco legal que posibilitó el acceso, permanencia y progreso de niños con discapacidad a la educación regular, así como diferentes grados de integración a la escuela y participación en el currículum de acuerdo a las distintas modalidades de atención (República de Chile, 1998).

Llegamos así a las actuales políticas en materia de educación que consideran fundamental que todos los alumnos(as) dispongan de medios necesarios para progresar al máximo en el currículum escolar según sus necesidades específicas (Mineduc, 2005).

En este sentido destaca el impacto que está teniendo el Decreto 170 en materia de educación especial, ya que vino a poner el foco de atención, literalmente, en el aula y en los aprendizajes, no sólo de los que presentan las NEE, sino de todos/as los educandos involucrados en el aprendizaje en el aula y por cierto de forma especial a los que presentan NEE. Además, busca asegurar y relevar la importancia del trabajo colaborativo de los equipos de trabajo en la escuela, especialmente en el nivel docente en función de dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes; por otro lado, ampliando los recursos para una parte de la población escolar con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar; responsabilizando a los sostenedores y equipo directivo; así como obligando a realizar procedimientos de evaluación y seguimiento de los aprendizajes de manera sistemática y rigurosa entre otros aspectos (Godoy, 2010).

### 2.3 CONTEXTO COMUNAL

Los PIE constituyen un área estratégica de la oferta educativa de la educación pública de la comuna de Arauco, ya que son una fortaleza identificada dentro de su gestión (PADEM, 2012). Esto debido a la larga experiencia y cobertura en atención otorgada a la diversidad de alumnos con NEE que presentan alguna discapacidad en la comuna. Especialmente considerando que no existe en la comuna de Arauco otro agente educacional que otorgue esta variada oferta. Así por ejemplo, se cuenta con

escuelas especiales, con excepción de dos escuelas de lenguaje una de carácter particular subvencionado y la otra municipal, cuya atención se restringe a otorgar apoyo específicos de lenguaje a alumnos en edad preescolar. Al mismo tiempo que de las escuelas particulares o particulares subvencionadas existentes en la comuna (cuatro en total) sólo una dispone de PIE, pero que atiende sólo a niños que cursan nivel básico.

A diferencia de lo anterior la educación municipal de la comuna cuenta con un PIE comunal, lo cual le permite administrar estos proyectos en todas las escuelas y liceos de su dependencia, sin embargo, dado las características de dispersión geográfica de las escuelas en la comuna, la ejecución de estos proyectos se produce más en escuelas polidocentes, las que concentran una mayor cantidad de alumnos. Este año funcionan PIE en cuatro escuelas rurales de difícil acceso, tres de ellas unidocentes, mediante la modalidad de un profesor itinerante de apoyo especialista en educación diferencial, donde la continuidad de estos proyectos resulta más sensible a las variaciones de matrícula y disponibilidad docente entre otros factores, lo cual obliga a la toma de medidas excepcionales según cada caso, como posibilidades de traslado a otras escuela, adecuación de medidas diferenciales, tutoría de casos, etc.

Dentro de los PIE que actualmente funcionan se tiene que la atención diferencial se ofrece tanto en los niveles parvulario, básico como de enseñanza media. Existe, además, un Aula de atención Temprana (que funciona en la escuela E-726) y un Taller Laboral inserto en un Centro de Educación de Adultos para alumnos que presentan mayores dificultades a nivel cognitivo y que se evalúa que no se beneficiarían de la integración escolar en enseñanza media.

Respecto de la matrícula, el año 2012, el total de alumnos en la educación pública de la comuna (enseñanza básica y media) abarca a 3.985 alumnos, de los cuales 664 se atiendían en PIE, abarcando al 16,6% de la matrícula total, donde el 9,6% de esta atención se otorgaba a alumnos con NEE Permanentes y 7% a alumnos con NEE Transitorias (ver gráfico 2 de anexos).

En la comuna de Arauco existen treinta y dos escuelas de dependencia municipal, de las cuales veinte se encuentran con uno o más proyectos de integración escolar en ejecución (ver tabla 1 de anexos).

Como en el resto del país, desde la década del 90 se originaron las iniciativas de integración escolar en la comuna, al año siguiente de la promulgación del decreto 490 de 1990, que establecía las normas para la incorporación de alumnos con discapacidad a la educación regular (MINEDUC, 2005). Esto fue particularmente positivo para la comuna, ya que no contaba con escuelas especiales, donde dar una respuesta a las necesidades diferenciales de estos alumnos.

Así el año 1991 se inicia la implementación de estos programas en la comuna de Arauco, iniciándose en la escuela E-726, siendo desde entonces, una escuela innovadora en cuanto a la atención a la diversidad, con la ejecución de estrategias que otorgan posibilidades de atención diferencial únicas en la comuna, como el curso de Atención Temprana, Aulas Multidéficit o la Equinoterapia (ver ilustración 1 de anexos).

La sistematización realizada abarca así la experiencia de veintiún años de ejecución de PIE en la escuela E-726 doctor Vicente Millán de Arauco, donde se recoge, por un lado, la experiencia de la práctica profesional de los profesionales que intervienen la realidad de los educandos, en relación con la práctica vivida desde las familias, como sujetos a los cuales *impacta* esta práctica.

## 2.4 CONTEXTO ESCOLAR

La Escuela Doctor Vicente Millán Iriarte se encuentra ubicada en el sector urbano de la comuna de Arauco. Cuenta con un índice de vulnerabilidad de 91,2% de acuerdo a la clasificación IVE SINAIE de JUNAEB (PIE Escuela E-726, 2012).

La Integración en esta escuela data de 1991, implementada con la promulgación del decreto 490/90 que permitía la atención de los alumnos con NEE en **Cursos Especiales Paralelos** en las escuelas regulares, con un enfoque que estaba centrado más en lo rehabilitador que en lo pedagógico.

Desde sus inicios a la actualidad la atención a la diversidad ha ido en aumento tanto en cobertura como en la complejidad de los tipos de Necesidades Educativas Especiales que atiende esta escuela. De acuerdo al documento de Proyecto de Integración Escolar de la Escuela E-726 (2012), la escuela cuenta con una matrícula total de 271 alumnos ese año, de los cuales más de un 50% presenta Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio o permanente (de la matrícula total cincuenta alumnos presentan NEE transitorias y ochenta alumnos presentan NEE permanentes).

## 3.- ACTIVIDADES CONTEMPLADAS EN LA EJECUCIÓN DE LOS PIE

### 3.1 INGRESO AL PROGRAMA

La ley 20.201, en su decreto 170, establece procedimientos específicos para el Proceso de **Evaluación Diagnóstica Integral de Ingreso**, señalando a éste como un proceso integral, interdisciplinario y parte de un proceso continuo, realizado con la finalidad de proveer apoyos de educación especial con el fin de evitar la exclusión o el fracaso escolar (MINEDUC, 2009).

Que sea un proceso integral se relaciona con la exigencia de recoger información tanto del área educativa (del estudiante, del contexto escolar y del

contexto familiar) como de la salud (como el tipo y grado de déficit y funcionamiento en relación al contexto escolar). En cuanto a su carácter interdisciplinario se relaciona con la necesidad que el diagnóstico sea acreditado por los profesionales especialistas en la discapacidad o trastorno en cuestión, entre los que se puede encontrar al psicólogo, fonoaudiólogo, médico pediatra, neurólogo, psiquiatra, médico familiar, fisiatra, otorrino, oftalmólogo. Mientras, que sea un continuo se relaciona con la estipulación de otras evaluaciones, además, de la inicial de ingreso, la que se complementa con **Evaluaciones de Proceso y Re-evaluaciones**.

De acuerdo a la ley el ingreso al programa puede ser solicitado por el propio interesado, su familia, la escuela u otra institución competente. Siendo lo más usual, en la práctica de la escuela E-726, que el ingreso del alumno al PIE, se produzca primero por la pesquisa de las NEE del alumno(a), por parte del profesor general básico, comúnmente el profesor jefe del alumno. El profesor común puede dejar un registro escrito a través de la emisión de un informe pedagógico o realizar la simple derivación al profesor especialista, quien realizará la evaluación psicopedagógica del alumno(a). Con esta evaluación psicopedagógica, evacuada en un informe, se solicita al equipo multiprofesional del DAEM la evaluación diagnóstica del especialista correspondiente (psicólogo, fonoaudiólogo, neurólogo u otro). A su vez el EMP a través de su coordinadora solicita la evaluación al profesional correspondiente, que puede formar parte de este mismo equipo (principalmente psicólogos y fonoaudiólogos) o solicitarlo a instituciones externas que actúan como sus redes de apoyo (Teletón, Coalivi, Hospital, especialistas del programa de salud de JUNAE), en algunos casos se gestionarán con especialistas en forma particular.

Una vez efectuada la evaluación del alumno(a), previa autorización y toma de conocimiento de la familia, el profesional emite su conclusión diagnóstica (evacuada también en un informe escrito) sobre la cual se realiza un proceso de toma de decisiones respecto a la necesidad y opciones de apoyo existentes en la escuela para el alumno o en su defecto en otras escuelas de la comuna.

En los casos asociados a la presencia de algún tipo de discapacidad ameritará su derivación al apoyo en Proyecto de Integración Escolar (PIE), así como la definición de la mejor opción de atención a sus dificultades específicas y, por tanto, la definición de horas de apoyo específico.

Además de estas sugerencias, el profesional que emite el diagnóstico (quien debe estar debidamente acreditado ante el ministerio de educación), podrá incluir otras sugerencias de trabajo escolar y familiar complementarias al apoyo docente especialista. Así como podrá realizar acciones de intervención o derivaciones a otros profesionales o instituciones de la red con fines diagnósticos, de tratamiento, educación, seguimiento o postulación a beneficios sociales o programas atingente a las necesidades del alumno(a) y su familia.

Otras vías de ingreso al programa ocurren por la derivación de casos desde el Hospital de Arauco, pesquisados, por ejemplo, en los controles de embarazo cuando se detecta en forma temprana algún síndrome de base orgánica claramente identificable o en el Control De Niño Sano de acuerdo a retrasos en las pautas de desarrollo del niño(a). El instituto Teletón de San Pedro De La Paz, también constituye una importante red de apoyo para orientar sobre las prestaciones educativas diferenciales que pueden encontrar en la comuna y especialmente en la escuela E-726, para los casos de alumnos con trastornos de base motora o multidéficit que aún no reciben atención escolar, así como para otras tareas de apoyo y coordinación en red.

En menor medida, pero no menos relevante, las familias reciben información u orientación sobre el apoyo en PIE por personas de su propia red social (tales como vecinos, parientes, amigos o jardines infantiles).

### 3.1.1 Diagnóstico Psicopedagógico

El profesor(a) especialista (profesor de educación diferencial o psicopedagogo) es el encargado de realizar un diagnóstico psicopedagógico del alumno, tarea que en esta escuela queda a cargo de profesoras de educación diferencial. Para realizar este

diagnóstico la docente tiene presente las metas institucionales por nivel y analiza el desempeño de cada alumno respecto a él. Su síntesis diagnóstica reflejará las Necesidades Educativas del alumno y la correspondiente derivación al grupo de apoyo específico que le corresponda (PIE Escuela E-726, 2012).

La evaluación diagnóstica psicopedagógica del alumno se debe complementar con los datos de la Anamnesis realizada a cada familia, para conocer antecedentes sobre su desarrollo físico, psicomotor, del lenguaje oral, emocional, social, etc. Además, de conocer la valoración de salud realizada por un médico, y, conocer la evaluación pedagógica realizada por el profesor común, así como contener la autorización escrita de los padres o tutores.

### 3.1.2. Diagnóstico Intelectual

El responsable de llevar a cabo este diagnóstico es el profesional psicólogo(a) calificado en discapacidad intelectual, con experiencia en la aplicación e interpretación de pruebas psicométricas de inteligencia y en el modelo actual de discapacidad intelectual (MINEDUC, 2009).

Para efectos diagnósticos se debe verificar la presencia de tres criterios: el inicio temprano antes de los 18 años; la evaluación de limitaciones en el funcionamiento intelectual y limitaciones significativas en la Conducta Adaptativa.

De acuerdo a la edad y gravedad de la discapacidad intelectual (leve, moderada, severa o profunda) se fijan criterios de frecuencia de re-evaluaciones en forma anual, bianual o cada tres o cuatro años.

La función diagnóstica se encuentra al servicio de la **Planificación de Apoyos** para el estudiante, ya que permite identificar sus fortalezas y debilidades para, en base a ello, planificar sus apoyos en diferentes áreas como la enseñanza, seguridad, conducta, protección, etc., así como con qué actividades y frecuencia deben ser provistas.



### 3.1.3 Otros Diagnósticos

Lo deben realizar el o los profesionales acreditados de acuerdo a la discapacidad, entre los que se puede encontrar al fisiatra, fonoaudiólogo, médico familiar, neurólogo, oftalmólogo, otorrino, pediatra, psicólogo y psiquiatra.

## 3.2 MODALIDADES DE ATENCIÓN

Respecto a las modalidades de atención, estas son clasificadas en opciones (1, 2, 3 y 4) de acuerdo al grado de participación en el curso común o en el aula de recursos según sus necesidades. De este modo en:

**Opción 1:** El alumno asiste a todas las actividades del aula común y recibe en forma complementaria apoyo especializado, idealmente en horario alterno. Se sugiere la incorporación de adecuaciones curriculares (AC) no significativas. Esta modalidad de atención suele utilizarse para alumnos con una discapacidad motora sin compromiso del área intelectual, por ejemplo, casos de alumnos afectados por una hemiplejía o paraplejía sin daño cognitivo.

**Opción 2:** El alumno asiste a gran parte de las actividades de las clases del curso común, recibiendo apoyo especializado sólo en aquellos subsectores en que requiere mayor apoyo en el aula de recursos. Para lo cual necesitará AC significativas sólo en esas áreas o subsectores específicos de mayor dificultad para el alumno(a). Usualmente esta opción es utilizada en el caso de alumnos con discapacidad intelectual leve con un adecuado nivel de ajuste social. También es utilizada en la comuna de Arauco para la atención de alumnos con trastorno de Asperger.

**Opción 3:** El alumno asiste una menor proporción de tiempo al aula regular, más bien en áreas artísticas o deportivas. En la otra porción asiste al aula de recursos, donde recibe apoyo especializado en aquellos subsectores donde requiere un currículum adaptado. Se usa frecuentemente para alumnos con mayor compromiso intelectual como en casos de discapacidad intelectual

moderada o donde, además, del área intelectual existen alteraciones significativas de la conducta como casos de alumnos con discapacidad intelectual leve y de forma asociada presencia de un trastorno de comportamiento perturbador (por ejemplo Síndrome de Déficit Atencional Hiperactivo de o Trastorno Negativista Desafiante, dificultades en el control de impulsos u otros).

**Opción 4:** El alumno recibe atención pedagógica exclusiva en el aula de recursos, compartiendo con el resto de la comunidad educativa en las actividades extracurriculares, recreos, celebraciones, ceremonias etc. Representa más bien una opción de integración física y social. Se usa frecuentemente para la atención de alumnos con mayor compromiso intelectual como los de tipo severo a profundo, trastornos de espectro autista que cursan con compromiso intelectual, alumnos con déficit de retos múltiples, alumnos sordo-ciegos, entre otros.

Si bien estas modalidades de atención continúan vigentes, existe una tendencia actual, impulsada por las ideas de inclusión y los cambios a la normativa, de llevar a cabo el apoyo del docente especialista en la misma aula común. Lo que, a juicio de los profesionales ejecutores del programa, podría ocurrir con mayor efectividad en los casos de las opciones 1 y 2, mientras que con dificultad en la opción 3. A la vez que se evalúa como inadecuado para el caso de las opciones 4. Sin embargo, esta forma de trabajo se encuentra en período de adaptación y como tal existe cierta resistencia, así como desconocimiento sobre cómo hacer un trabajo efectivo usando esta forma de trabajo y ya se levantan críticas respecto a la pérdida de trabajo individual específico con el alumno. En la comuna de Arauco y específicamente en la escuela E-726 esta nueva forma de trabajo se viene implementando desde este año.

### 3. 3 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA ESPECÍFICA

**3.3.1 Atención Personalizada:** Cada profesor especialista tiene a su cargo a grupos pequeños de alumnos, que idealmente no deben exceder en total a los 15 alumnos(as) por docente especialista. En el aula de recursos eran atendidos en subgrupos pequeños, idealmente de no más de tres alumnos atendidos en forma simultánea.

**3.3.2 Plan Educativo Individual:** se trata del diseño de un programa individual de trabajo escolar en el que se adecúa el currículo a las necesidades y características del estudiante. Este plan educativo es revisado en las *Evaluaciones De Proceso* de acuerdo a los avances del alumno.

**3.3.3 Evaluación de Proceso:** corresponde a estados de avance según las metas fijadas de acuerdo al Plan Educativo Individual del alumno. En la escuela E-726, se reportan estados de avance semestral en el caso de alumnos con NEE transitorias y anual en el caso de NEE permanentes

**3.3.4 Adecuaciones Curriculares:** se trata de la realización de ciertas modificaciones de la planificación original, para el alumno con NEE Permanentes, a los contenidos a desarrollar en cada curso de acuerdo a los programas oficiales, con el fin de proporcionar elementos de acceso al currículum común en igualdad de oportunidades. Estas modificaciones deben ser trabajadas en conjunto entre el profesor de educación básica común y la profesora especialista.

Las adecuaciones pueden realizarse a nivel de objetivos, contenidos, metodología o en la misma evaluación de los aprendizajes. Y pueden ser significativas o no significativas, según si se refieren a modificaciones substanciales o incluso eliminación en uno o más elementos del currículum, cuando el alumno(a) presenta graves deficiencias motrices, psíquicas o sensoriales. Por su parte, las adaptaciones curriculares no significativas se utilizan cuando las modificaciones no implican un alejamiento significativo de la programación curricular prevista para el

grupo curso. Por ejemplo: enseñar un contenido utilizando distintas estrategias, reforzar logros de manera más consistente, dar más tiempo para llevar a cabo una actividad, dar atención más individualizada, etc. (Valenzuela, 2011).

Ejemplos de adecuaciones en la metodología las dan las relacionadas con los apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno (como el uso máquina Perkins con alumnos ciegos). También, adecuar algunos materiales para favorecer el uso individual de los mismos, como son las adaptaciones en los materiales escritos, donde pueden realizarse muchas modificaciones, desde las que afectan la presentación o la forma, como cambios en los tipos y tamaños de letra, variación de color o grosor de las graficas, dejando mas espacios entre líneas o párrafos, incorporando gráficos, esquemas o dibujos que ayuden a la comprensión del texto, también puede variarse el tamaño, de soporte escrito, modificar la textura de las hojas, hacer hendiduras para facilitar su manipulación, así como complementar el texto escrito con elementos de otros lenguajes o sistemas de comunicación.

**3.3.5 Evaluación Diferenciada:** corresponde a un tipo de Adecuación Curricular, pero por su relevancia se desarrollará en forma especial en este apartado. Se trata de la aplicación de procedimientos de evaluación, adaptando o reformulando los instrumentos o modalidades evaluativos para atender a la diversidad de los alumnos(as) existentes.

Las estrategias o formas de evaluar se realizarán de acuerdo a las características de los alumnos, nivel de desempeño y a la correspondiente Adecuación Curricular o Programa Educativo Individual.

Consideran ajustes en la utilización de criterios y estrategias de evaluación; diversificación de las técnicas e instrumentos para que sean congruentes con el tipo de conocimiento, habilidades y actitudes a evaluar, o, consideración de los momentos de la evaluación, dependiendo de las características de los alumnos.

Además, el profesor debe considerar otras fuentes de registro de avances en su aprendizaje, además de las pruebas escritas, como las observaciones en clases u

observación directa, entrevistas, tareas y trabajos escolares, auto evaluaciones, investigaciones, informes escritos, interrogaciones orales, uso de lenguaje de señas o sistema de lectura y escritura Braille, tableros de comunicación, pautas escritas de cotejo, y otros, de acuerdo al tipo y grado de la necesidad educativa que el alumno(a) presenta, sean estas de carácter transitorias o permanentes.

El trabajo de evaluación diferenciada también implica una coordinación, toma de acuerdos y responsabilidades que forman parte del trabajo colaborativo entre los docentes regulares y especialistas.

Los resultados de las evaluaciones se anotarán según la escala general, regida para todos los alumnos, con excepción de los alumnos de opción 4.

En opción 4 se realizará una evaluación funcional de los aprendizajes, a través de conceptos según lo establece el decreto 87 en su Plan de estudio. Esta evaluación conceptual se realizará al finalizar el año lectivo y será de responsabilidad del profesor especialista. Los alumnos en opción 4, cursarán en forma progresiva los distintos cursos, ciclos y niveles de acuerdo a edades cronológicas que determina el decreto 87, ya que las notaciones conceptuales obtenidas por el alumno en las asignaturas y actividades del Plan Común y Complementario no tendrán incidencia en la ubicación escolar secuenciada del alumno (PIE escuela E-726, 2012).

**3.3.6 Trabajo Colaborativo:** se trata del trabajo conjunto que deben realizar el docente especialista con el docente de aula común. Esta es una de las estrategias centrales que impulsa el actual marco legal, buscando generar un estrecho vínculo entre el Profesor de Educación General Básica con el Profesor Especialista. En términos prácticos, se busca resguardar a través de la subvención de educación especial el cubrir las horas para planificar y evaluar los procesos educativos centrados en la diversidad y en las NEE, para monitorear los progresos de los estudiantes y para elaborar materiales educativos diversificados. En estas horas de trabajo colaborativo los docentes, deben llevar a cabo las acciones de coordinación que deben permitir un apoyo en aula que beneficie a todos los estudiantes en el aula y no sólo a los estudiantes con NEE permanentes.

Implica, además, mantener informados a todos los actores de la comunidad educativa, promover el intercambio técnico y participar en los consejos administrativos y técnicos de la escuela.

**3.3.7 Trabajo Con Las Familias:** Existen varios momentos en que se produce una relación entre las familias y los demás sujetos implicados en el desarrollo del PIE, algunos son realizados en forma continua y sistemática, mientras otros se van generando de acuerdo a necesidades emergentes de los alumnos o las familias. Este trabajo con las familias se desarrollará más en detalle en un apartado especial sobre la relación de los profesionales que intervienen en la ejecución del PIE y su relación con familias.

**3.3.8 Planes Complementarios:** Se trata de los planes de trabajo desarrollados en forma individual con el alumno por los profesionales kinesiólogo, fonoaudiólogo y profesora de educación física que trabajan en forma directa en la escuela.

La escuela E-726 cuenta, el año 2012, con dos profesionales kinesiólogos, que llevan adelante los Planes Complementarios de apoyo a alumnos con trastorno motor pertenecientes a cursos PIE de opción 3 y 4. Entre las discapacidades que atienden se encuentran Parálisis Cerebral, síndrome de Down o Mielomeningocele entre otras.

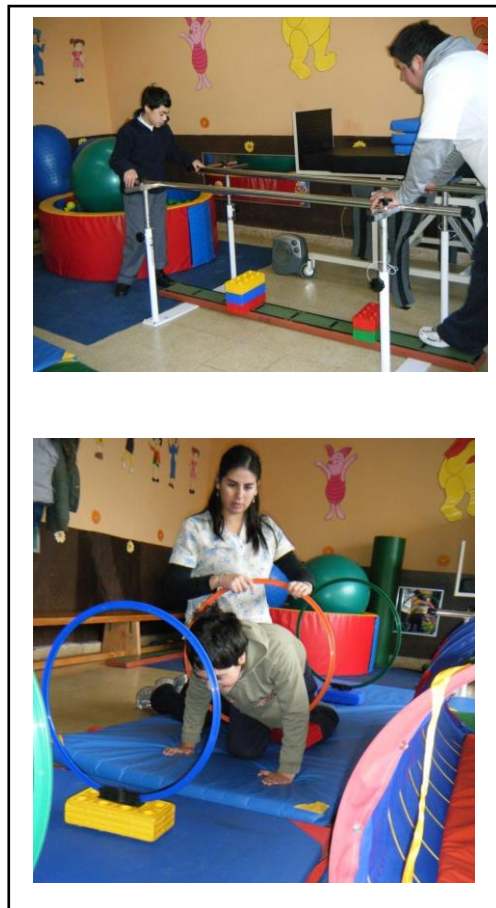
Su trabajo se basa en el uso de herramientas terapéuticas motoras, neurológicas y traumatológicas según lo requieran los alumnos.

Como un proyecto particular aparece el trabajo de **Equinoterapia** que se realiza con alumnos de esta escuela beneficiarios del programa kinésico desde el año 2007 y consiste en el empleo de caballos para trabajar la rehabilitación física y emocional de los niños con discapacidad. Lo que se busca es el bienestar integral del paciente por medio de una técnica específica abordada por la kinesióloga siendo el caballo parte fundamental para logra minimizar las debilidades del paciente. Este trabajo se desarrolla en dependencias fuera de la escuela (al lado de media luna), con una periodicidad de una vez a la semana,

con un tiempo de duración de cada sesión de treinta minutos. Este trabajo requiere de un caballo como guía de trabajo, manejado por un asistente y el trabajo sobre y bajo el caballo supervisado por la Kinesióloga.

El plan de tratamiento se divide en una fase inicial o de acercamiento, donde el alumno conoce las instalaciones y se acerca al caballo (tiempo de duración 5 minutos). Luego viene una fase intermedia o de monta, que es el trabajo sobre el caballo, propiamente tal, donde se aplican distintas técnicas de tratamiento, con una duración de 20 minutos. Para pasar a la despedida o fase final, donde el alumno acaricia, agradece y alimenta al caballo, con una duración de 5 minutos (ver ilustraciones 2, 3 y 4 de anexos). A fin del año escolar se reevalúan los niños para determinar los avances obtenidos.

#### **Ilustración 1 Trabajo Kinésico En Planes Complementarios Escuela E-726**



### 3.4 SEGUIMIENTO

Luego de la evaluación inicial denominada Evaluación Diagnóstica Integral de Ingreso, se suceden durante los años de participación en el programa PIE una serie de evaluaciones de seguimiento del alumno. Por un lado, están las Evaluaciones de Proceso, que tienen un carácter pedagógico y se relaciona directamente con el desarrollo de su Plan Educativo Individual, que serán semestrales o anuales.

Por otro lado están las evaluaciones de seguimiento la constituyen las Re-evaluaciones respecto de las cuales el Ministerio de Educación hace dos tipos de referencia. Por un lado, se refiere a estas como un proceso anual, cuya finalidad es decidir el egreso o continuidad del alumno, en su modalidad de atención por un año más, lo que permite presuponer que en este caso se refiere al caso de alumnos con NEE transitorias. En este caso también lo refiere como informe de avances, tanto respecto al plan educativo individual como respecto a las respuestas educativas del establecimiento consignadas en el Informe de Evaluación Anual del establecimiento (Mineduc, 2010)

Sin embargo, por otra parte, las orientaciones técnicas para la evaluación de discapacidad intelectual (es decir en este caso para NEE permanentes) lo refiere como un proceso para verificar avances, determinar continuidad de apoyos, rediseñar la intervención educativa y *cuando corresponda* re-evaluar su funcionamiento intelectual, caso en el cual, el psicólogo(a) acreditado deberá realizar la re-evaluación con una frecuencia graduada en forma anual, bianual o cada tres o cuatro años de acuerdo a la edad y gradualidad de la afectación intelectual (Mineduc, 2009).



#### 4.- RECURSOS

- 4.1 RECURSOS HUMANOS: Para la atención del alumno con NEE se dispone, además, de la atención del **profesor de Enseñanza General Básica**, de un **Profesor Especialista en Educación Diferencial**. Para el caso de la atención de algunas discapacidades o trastornos, el docente diferencial, debe contar con una especialización específica en relación a esta discapacidad, como por ejemplo, especialista en retardo mental para la atención de personas con discapacidad intelectual; en audición y lenguaje (para la atención de personas sordas); en trastornos de la visión para la atención de personas ciegas o con baja visión; y especialización en lenguaje para la atención específica de los trastornos del lenguaje a nivel expresivo y/o comprensivo. No existiendo exigencias de especialización específicas para la atención de otras discapacidades como las de tipo motor, trastornos generalizados del desarrollo, déficit múltiples, entre otros.

Asimismo, se cuenta con atención profesional directa en la escuela de dos **Kinesiólogos**, los que atienden los cursos de Estimulación Temprana, Multidéficit y opción 4. Una **Fonoaudióloga** que brinda apoyo a los alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), niños del curso de Estimulación temprana y alumnos de Opción 4. Además, se cuenta con una **Profesora De Educación Física** especialista en psicomotricidad que atiende a los cursos de Atención Temprana, y aula de recursos B y C.

Este equipo de trabajo realiza un taller técnico de coordinación de educación especial, además de participar activamente en el consejo de reflexión de la escuela y en los talleres de formación continua, cuando se requiere. De acuerdo a la nueva normativa deben, también, realizar un trabajo colaborativo con los profesores de cursos básico y apoyo del alumno en el aula común según cada caso.

Además, de los profesionales mencionados, que están implicados en forma directa en la ejecución del PIE, la escuela E-726 cuenta con otros recursos humanos para su funcionamiento (ver tabla 1).

**Tabla 1 Recursos humanos de la escuela E-726. Fuente: aportados por la escuela E-726**

Recursos Humanos de la Escuela E-726	
1	Directora
1	Jefe de Unidad Técnica Pedagógica
1	Profesora Educadora de Párvulos
15	Profesores de Educación General Básica.
1	Profesor encargado de Laboratorio Enlaces
9	Profesoras Especialistas
1	Fonoaudiólogo
2	Kinesiólogos
1	Prof.ed. física especialista en Psicomotricidad
7	Asistentes de aula
1	Bibliotecaria
4	Inspectores de Patio
4	Auxiliares de servicio

4.2 RECURSOS MATERIALES En la escuela E-726 existen siete aulas de recursos que se desagregan en un aula de Retos Múltiples, un Aula de Estimulación Temprana, un aula de opción 4, tres Aulas de Recursos que dan apoyo a los alumnos integrados en opciones 1,2, 3 de la educación regular y un aula para NEE transitorias decreto 170, que es compartida por dos cursos en jornadas alternas. Además, esta escuela cuenta con tres aulas específicas para el trabajo de los profesionales de apoyo: Aula de kinesiología, Aula de Fonoaudiología y Aula de Psicomotricidad.

Respecto a la modalidad de atención pedagógica, en las **Aulas De Recursos** anterior a la promulgación del decreto 170, la atención individual específica para el alumno era brindada sólo en estas aulas, fuera del aula regular (es decir, del nivel cursado por el alumno), en la que se le prestaba atención en forma individual o en grupos pequeños idealmente de hasta tres alumnos con

características similares. Esto se está modificando con la implementación del decreto 170 en el caso de alumnos integrados a curso común, con lo cual esta forma de trabajo se encuentra en período de transición.

Cada aula cuenta con mobiliario, material tecnológico y material didáctico pertinentes a las necesidades de los alumnos (ver tabla nº 2).

**Tabla 2 ejemplos recursos materiales s utilizados en la escuela. Fuente: Escuela E-726**

Ejemplos de Materiales de apoyo			
Área de lenguaje	Área de cálculo	Material Didáctico	Tecnológicos
Libros y fichas de trabajo	Libros y fichas de trabajo	Memorice	Computador
Diccionarios	Fichas de cálculo matemático	Puzzle	Páginas web
Cuadernos individuales	Cuadernos individuales	Loterías	Televisor
Textos de estudio (según nivel)	Textos de estudios (según nivel)	Dominó	CD programas de apoyo al curriculum
Maletines de escritura	material concreto	Atlas	data show
Abecedarios	láminas		
Máquina Perkins o regleta, hojas escritura braile (alumn.ciegos)	Ábaco chino (ciegos)	Tablero de dibujo (ciegos)	Lámpara escritorio con luz fría (alumn. baja visión)

### 4.3 DESCRIPCIÓN DE LAS AULAS DE RECURSOS

A continuación se realiza una descripción de cada una de las aulas de recursos existentes en la escuela E-726 (ver tabla 3).

#### **1. AULA DE RECURSOS A: ESTIMULACION TEMPRANA**

El curso se divide en dos grupos que se atienden en dos jornadas de cuatro horas cada una, cuya división se realiza pensando en la edad del niño (a), en las dificultades intelectuales y físicas que presenta y en las necesidades de la madre.

En este curso se atienden 15 alumnos, cuyas edades fluctúan actualmente entre los dos y cinco años de edad, divididos en dos grupos, atendidos en jornadas alternas.

En el trabajo pedagógico, se utiliza principalmente el decreto 87/90 y los Planes y Programas de Educación Parvularia, dependiendo del compromiso cognitivo del niño(a).

Existen además los Planes Complementarios, que son realizados por los especialistas que prestan apoyo, es decir, fonoaudiólogo, kinesióloga y profesora de educación física especialista en psicomotricidad.

#### **2. AULA DE RECURSOS B: CURSO OPCION 4**

Los alumnos de este curso son atendidos en la modalidad de opción 4, es decir, asiste a todas las actividades en el "Aula de Recursos" y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento y en actividades extraescolares en general.

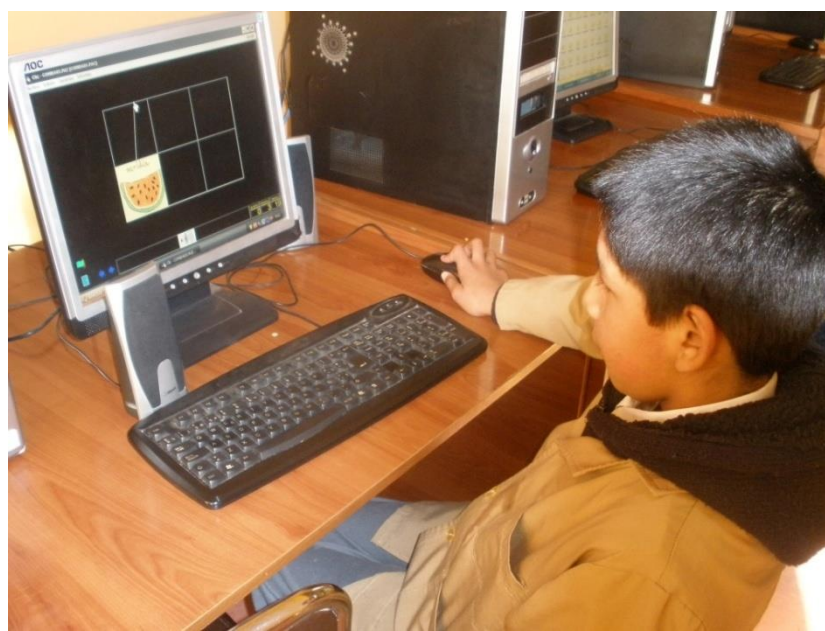
Las edades de los alumnos pertenecientes a este curso fluctúan entre los 11 y los 22 años, con los que se trabaja en dos grupos, en jornadas alternas, con 20 horas cronológicas de atención semanal.

Los planes y programas de estudios están basados en el decreto 87/1990, según el cual las áreas de trabajo son: Físico Motor, Artístico, Cognitivo Funcional, Social y

Vocacional. El tipo de currículum con el que se trabaja es un **Currículum Funcional**. Para esto se elabora un Programa Educativo Individual (P.E.I.) de acuerdo a las características individuales de cada alumno.

Este trabajo se complementa, con algunos de los alumnos, en un **Plan Complementario** con Fonoaudiólogo, Kinesiólogo y Profesora de Educación Física. Además, resulta relevante para este grupo el trabajo realizado en red con el instituto Teletón de San Pedro de La Paz.

Una vez al año se entrega un informe de avance a la familia que da cuenta de los avances cualitativos que van teniendo en las distintas áreas de aprendizaje.



**Ilustración 2** Uso de Tics, alumno opción 4

### **3. AULA DE RECURSOS "C" MULTIDEFICIT**

El grupo multidéficit se divide en dos niveles de acuerdo al grado de dependencia, daño físico y capacidades para el trabajo pedagógico. Para cada alumno, anualmente, se realiza una planificación de Programas Educativos Individuales (P.E.I.) considerando las características y necesidades de cada niño de acuerdo al desarrollo de un currículum funcional.

#### **4. Aula de Recursos D**

El objetivo de esta aula de recursos es brindar apoyo pedagógico específico a los alumnos que presentan limitación sensorial y/o discapacidad intelectual de gravedad leve a moderado.

Para el caso de alumnos ciegos se potencian las áreas de aprendizajes específicos que involucren el código Braille estrategias de orientación y movilidad, además del adiestramiento en ayudas ópticas. Además, esta labor implica adaptar el material empleando la pluralidad sensorial de acercamiento a la realidad del alumno ciego.

Para el caso de alumnos sordos se busca lograr la comunicación como principal objetivo del proceso educativo, ya sea por medio del lenguaje de señas, por la lengua oral o con ambas lenguas, según la evaluación individual de cada caso. En este caso, se realizan las adecuaciones en la presentación del material, dando énfasis al apoyo visual como canal más importante para recibir la información del entorno.

#### **5. AULA DE RECURSOS "E"**

El objetivo de este curso es desarrollar los diferentes niveles de aprendizaje de los alumnos con NEE permanentes en los subsectores curriculares de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, y, Comprensión del Medio Natural y Social.

Los alumnos de este curso se encuentran integrados a cursos regulares en 5º, 6º, 7º, 8º. Y se les otorga su apoyo específico en las opciones 2 y 3.

Las desventajas de los alumnos a nivel escolar se evidencian en sus dificultades en los subsectores de aprendizaje esperado según su edad y nivel cursado. Así por ejemplo, en el área de Lenguaje y Comunicación, los alumnos presentan una deficiente capacidad de organizar ideas en su lenguaje, vocabulario limitado, relativo a un entorno familiar y con bajo nivel de abstracción. Mientras que en el área de Educación Matemática, estos se evidencian en deficiencias para realizar actividades de secuencias orales; dificultades en cálculo oral y aritmético; como en la necesidad de contar con apoyo de material concreto para realizar las actividades que requieren el empleo de la lógica y el razonamiento entre otros.

## 6. AULA DE RECURSOS F

Atiende a 15 alumnos en opciones 2 y 3, con alumnos integrados en curso común en los niveles Kinder, 1º, 2º, 3º, 4º y 6º. Entre otros aspectos se busca incentivar el desarrollo del lenguaje oral y reeducar aspectos específicos referidos a los trastornos de la lecto-escritura y/o cálculo en el contexto de las competencias necesarias del nivel básico al que pertenecen.

**Ilustración 3 Profesora Especialista Aula Recursos F**



## 7. Aula de Recurso G: Trastornos Específicos del Lenguaje.

Es un curso de quince alumnos diagnosticados con dificultades específicas de lenguaje, por la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. Los cuales son atendidos por una Profesora especialista en lenguaje, en conjunto con una Fonoaudióloga.

Este curso se rige por la normativa del Decreto 1300 -170 T.E.L. que señala que se entiende por niños y niñas con TEL (incluye TEL expresivo y TEL mixto) aquellos con un inicio tardío o un desarrollo lento del lenguaje que no se explica por otros déficit (sensorial, auditivo o motor, etc.).

## 8. Aula de Recursos H : Grupo Diferencial B

Se atiende a cinco alumnos de tercero básico, con 2 horas trabajo específico, en aula de recursos; 8 horas trabajo en el aula común y una hora trabajo colaborativo entre profesor de aula y profesor especialista.

En el aula común se trabaja con el alumno en **Grupos rotativos** (talleres o rincones); **Enseñanza alternativa**, donde un profesor atiende a un grupo reducido que necesite refuerzo o ampliación y el otro atiende a los demás, o, **Enseñanza interactiva**, donde el profesor alterna su intervención.

## 9. Aula de Recurso H: DEA "A"

En este curso se atiende a un total de veinte alumnos que pertenecen a cursos regulares de 4º a 8º básico. Se trabaja para otorgar apoyo específico a alumnos con NEE de carácter Transitorio, entre las que se cuentan las necesidades derivadas de la presencia de Síndrome de Déficit Atencional Hiperactivo, alumnos con capacidad intelectual limítrofe con limitaciones en la capacidad adaptativa y aquellos que presentan dificultades específicas de aprendizaje. A estos alumnos se les provee de ayudas extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado periodo de su escolarización.

En este grupo se trabaja con un enfoque inclusivo, que busca fortalecer la presencia en la sala de clases común, así como favorecer la participación y el logro de los aprendizajes en todos los estudiantes. Se interviene con mayor énfasis en las áreas de Lenguaje y Comunicación y en Educación Matemática.

Se realiza la intervención con dos horas de trabajo específico en aula de recursos; ocho horas de trabajo colaborativo en aula común y una hora de trabajo colaborativo entre docente especialista y profesor de aula común.



**Tabla 3 Aulas de Recursos Escuela E-726, año 2012. Fuente: Escuela E-726**

Tabla nº3 Distribución Aulas de Recursos						
<b>Aula</b>	<b>Nº alumn.</b>	<b>Encargada(o)</b>	<b>Especialidad</b>	<b>Apoyo en Aula</b>	<b>Cursos integrados</b>	<b>Tipos de discapacidad</b>
Aula de Recursos A, Estimulación Temprana	12	Profesora Especialista Educación Diferencial	Deficiencia Mental (DM)	Asistente Diferencial	No	Trastorno Motor, Retraso Mental, Retraso del Desarrollo
Aula de Recursos B: Opcion 4	13	Profesora Especialista Educación Diferencial	Deficiencia Mental y Post Título en TEA	Asistente de Párvulos	No	Discapacidad Intelectual, Autismo, Síndrome de Down.
Aula de Recursos C: Multideficit	12	Profesora Especialista Educación Diferencial	Deficiencia Mental y post título Trastorno Espectro Autista (TEA)	Asistente de párvulos	No	Síndrome de Down, Síndrome Dismórfico, Retraso Psicomotor Global, Parálisis Cerebral, Trastorno de la Comunicación Disfasia Severa, TGD Espectro Autista, Discapacidad Intelectual Moderada y Severa
Aula de Recursos D: Opción 2,3,4	13	Profesor Especialista Educación Diferencial	Tr. visión, DM, TEA y Audición y Lenguaje	Asistente Diferencial mención Def. Mental y TEA	Si	Sordera, Ceguera, Limitación Visual y Discapacidad Intelectual
Aula de Recursos E : Opción 2,3	15	Profesor Especialista en Educación Diferencial	TEA, Deficiencia Mental y Trastornos Del Lenguaje Oral	Asistente Diferencial Def. mental y TEA	Si	Dis capacidad intelectual leve y moderada

Tabla nº3 Distribución Aulas de Recursos						
<b>Aula</b>	<b>Nº alumn.</b>	<b>Encargada(o)</b>	<b>Especialidad</b>	<b>Apoyo en Aula</b>	<b>Cursos integrados</b>	<b>Tipos de discapacidad</b>
Aula de recurso F: opción 2 y 3	15	Profesora Especialista	TEA, Trastorno de la comunicación y Retardo mental	no	si	Déficit Intelectual Leve, Trastorno de la comunicación, Trastorno Global del desarrollo del Espectro Autista, Síndrome de Asperger.
Aula de Recurso G, decreto 170 T.E.L	15	Profesora Especialista en Educación Diferencial	Trastornos del Lenguaje y Comunicación	no	---	Trastorno del lenguaje
Aula de recurso H, decreto 170 Grupo Diferencial A	5	Profesoras Especialistas	TEA	no	---	NEE transitorias (CI Límitrofe con limitaciones en CA, Síndrome Déficit Atencional Hiperactivo, TEA)
Grupo Diferencial B		Prof.Esp.Pedagogía Educación Diferencial	TEL, DM, y Trastornos auditivos	no	---	NEE transitorias (CI Límitrofe con limitaciones en CA, SDAH, TEA)
Aula de kinesiología	29	Kinesiólogo(a) 2			---	Trastornos motores
Aula de fonoaudiología		Fonoaudióloga			---	Trastornos del Lenguaje
Aula de Psicomotricidad	27	Profesora de Educación Física			---	Todas según opciones atendidas

## 5.- RESULTADOS

A continuación se describen cuatro ejemplos de resultados a desarrollar en los alumnos, tres de estos ejemplos son detallados de acuerdo a los objetivos planteados por las profesoras especialistas según las competencias de los alumnos específicos, mientras el cuarto ejemplo corresponde al análisis de logros a través del tiempo observada por la psicóloga del equipo multiprofesional descrito a partir de reportes pedagógicos, entrevistas y observaciones en la práctica de sus intervenciones.

### **5.1. RESULTADOS ESPERADOS AULA DE RECURSOS "C" MULTIDEFICIT**

Los resultados esperados de este curso se agrupan en dos niveles según las competencias de los alumnos.

**NIVEL I:** Estos niños presentan una grave afectación física, motora, e intelectual, por lo cual muestran una total dependencia de los adultos. Para su desplazamiento requieren del uso de sillas de ruedas que no pueden impulsar por sí mismos, no se alimentan solos, no controlan esfínteres, no presentan lenguaje sólo emiten sonidos sin intención comunicativa. Es por esto que se trabaja fundamentalmente en las áreas sensorio-perceptivas, el área psicomotriz fina y gruesa y el área social. Su plan de trabajo está basado fundamentalmente en la estimulación.

Tabla 4 Ejemplos De Estimulación Trabajadas Con Alumnos Multi-impedidos, Op.4, Nivel 1		
<b>Tipos De Estimulación</b>	<b>Descripción</b>	<b>Objetivos</b>
<b>VIBRATORIA</b>	Para hacerlos reaccionar, posibilitándoles la captación de vibraciones corporales (inicialmente) y acústicas (en un momento posterior).	Aprender a reconocer fenómenos acústicos de manera corporal.
<b>SOMATICA</b>	Para contribuir a percibir de un modo intenso los sentimientos de proximidad y seguridad.	Ofrecer ayudas directas, a través de una estimulación intencionada, para la localización de las diferentes partes del cuerpo. Contribuir al registro y asimilación por parte del niño, de los estímulos procedentes del entorno.
<b>OLFATO GUSTO</b>	Ampliar el espectro de sensaciones gustativas y olfativas.	Manifestar reacciones ante estímulos olfativos y gustativos.
<b>ORAL</b>	Para aprender a utilizar la boca para examinar las diferentes propiedades.	Hacer la boca del niño sensible a nuevas impresiones.
<b>ACUSTICA (AUDITIVA)</b>	Para desarrollar el oído como condición previa al habla del desarrollo del lenguaje.	Ofrecer tonos, sonidos y ruidos que les permitan informaciones que les resulten significativas
<b>TACTIL</b>	Para integrar las sensaciones procedentes del tacto, con el palpar activo que procura estas impresiones de modo intencionado.	Posibilitar la abertura y el movimiento de las manos.
<b>VISUAL</b>	Para posteriormente desarrollar la percepción y la orientación, la comunicación y el lenguaje.	Activar el rendimiento de los nervios ópticos, para que pueda ver a las personas y los objetos como unidades que destacan de su entorno.

**Tabla 4 Resume ejemplos de estimulación trabajadas en alumnos con retos múltiples, nivel I. Fuente: escuela E-726**

**NIVEL II** Los niños, agrupados en este nivel, si bien muestran limitaciones en su desarrollo cognitivo, presentan un mejor estado de la condición física-motora, lo que les permite una mayor independencia de los adultos y son capaces de guiar algunas de sus actividades diarias sin ayuda, tales como la ingesta de alimentos, control de esfínteres y algunas tareas de cuidado e higiene personal. En su conducta social reconocen diferentes personas tanto de su entorno familiar, escolar y comunitario, mantienen una conducta afable y cercana con otras personas. En el área de comunicación muestran intención comunicativa y se expresan utilizando palabras aisladas o frases breves, asimismo, responden a preguntas y comprenden órdenes simples. En el área motriz gruesa controlan su cuerpo para caminar, correr, subir y bajar escaleras. En la motricidad fina trabajan en el desarrollo de diferentes actividades tales como: pintar, rellenar, troquelar, bordar, etc.

Los resultados esperados en estos niños son:

- Contactarse con el medio que le rodea. Identificar el ambiente familiar, escolar y comunitario en que se desenvuelve.
- Dominio funcional de la comunicación de acuerdo a sus potencialidades.
- Desarrollar habilidades de comunicación gestual, oral y escrita instrumental a nivel comprensivo y expresivo.
- Implementar la lectura de seguridad.
- Estimular el ámbito de comunicación prelingüístico –fonético activo.
- Afianzar los conceptos básicos relativos a orientación espacial y temporal.
- Adquisición de las nociones de clasificación, seriación y correspondencia.
- Afianzar la noción de número y cantidad
- Incrementar las capacidades motoras básicas en función de la armonía postural y de la eficiencia motriz general
- Desarrollar habilidades y destrezas para manipular objetos usando la mano y la pinza.
- Lograr patrones de comportamiento, valores, hábitos y actitudes que permitan una adecuada integración a la vida familiar, escolar y social.
- Desarrollar habilidades para la ejecución actividades manuales.

**Tabla 5 Resumen objetivos a desarrollar por áreas en alumnos con retos múltiples de nivel II. Fuente: escuela E-726**

Tabla 5 Objetivos por áreas alumnos nivel II. Aula de Recursos Multidéficit.	
<b>AREA PERCEPTIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr afianzar la interpretación de diferentes estímulos utilizando los sentidos (visión, audición, tacto).</li> <li>• Estimular los sentidos para favorecer el contacto con el medio que los rodea.</li> </ul>
<b>AREA COGNITIVA FUNCIONAL: COMUNICACION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular el desarrollo de los procesos cognitivos que favorezcan el dominio funcional de la comunicación, de situaciones vivenciales cuantificables y del conocimiento de su entorno social.</li> <li>• Desarrollar habilidades de comunicación de acuerdo a sus potencialidades, de modo de facilitar la interacción con el medio familiar, escolar y social.</li> <li>• Desarrollar habilidades de comunicación gestual, oral y escrita instrumental a nivel comprensivo y expresivo.</li> <li>• Estimular la comunicación prelingüístico –fonético activo.</li> <li>• Expresar sus deseos y/o sensaciones a través de un repertorio de recursos que favorezcan el entendimiento y la comunicación.</li> </ul>
<b>AREA COGNITIVA FUNCIONAL: PRE-LECTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir y desarrollar la habilidad para reconocer visualmente e incrementar símbolos y/o mensajes escritos que resguarden su seguridad personal.</li> </ul>
<b>AREA COGNITIVA FUNCIONAL: PRE-ESCRITURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir el proceso de escritura instrumental.</li> <li>• Adquirir el proceso de la lectura instrumental.</li> </ul>
<b>PRE-CALCULO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar conceptos básicos relativos a espacio, tiempo y cantidad (conceptos lógico-matemáticos).</li> <li>• Afianzar los conceptos básicos relativos a orientación espacial y temporal.</li> <li>• Estimular la adquisición de las nociones de clasificación, seriación y correspondencia</li> <li>• Afianzar la noción de numero y cantidad</li> </ul>
<b>RELACION CON EL MEDIO NATURAL Y CULTURAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar habilidades para conocer y comprender elementos naturales básicos de su entorno</li> <li>• Identificar el ambiente familiar, escolar y comunitario en que se desenvuelve.</li> </ul>

<p><b>AREA MOTRIZ MOMIENTOS Y COORDINACIONES GENERALES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la habilidad para resolver tareas motoras que demanden coordinar movimientos fundamentales de locomoción, manipulación y equilibrio en relación con los elementos que conforman su propio cuerpo:</li> <li>• Adquirir, incrementar y perfeccionar habilidades motoras simples en función de la eficiencia motriz.</li> <li>• Desarrollar e incrementar las capacidades motoras básicas en función de la armonía postural y de la eficiencia motriz general</li> </ul>
<p><b>COORDINACION MANUAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar habilidades y destrezas para manipular objetos usando la mano y la pinza</li> </ul>
<p><b>AREA SOCIAL- AFECTIVA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar una competencia razonable en las habilidades que requiere la vida diaria para lograr un máximo de independencia personal.</li> <li>• Lograr patrones de comportamiento, valores, hábitos y actitudes deseables que permitan una adecuada integración a la vida familiar, escolar y social.</li> </ul>
<p><b>AREA ARTISTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la capacidad creativa a través d la expresión corporal, plástica y musical, favoreciendo su interacción familiar, escolar y social.</li> <li>• Lograr el desarrollo de destrezas y adquisición de habilidades requeridas para la ejecución actividades manuales, estimulando su capacidad creativa.</li> </ul>

## 5.2. RESULTADOS AULA DE RECURSOS D

Se esperan diferentes tipos de resultados según los diferentes niveles de competencias de los alumnos:

### **Primer Nivel de Transición** (alumno ciego)

Manejar algunos conceptos espaciales y temporales. Incorporar conceptos prenuméricos, tales como clasificación y seriación. Identifica figuras geométricas y elementos de uso cotidiano. Aumentar la independencia del adulto para efectos de desplazamiento.

### **Primer año Básico** (alumno con limitación visual)

Sin nivel lector, identifica vocales y fono grafemas iniciales. Presenta habilidades básicas en el uso de ayudas ópticas y manejo de autonomía personal. En educación matemática su ámbito numérico de 0 a 6.

### **Segundo año Básico** (alumna con Discapacidad Intelectual leve)

Nivel lector con escasa fluidez y baja comprensión lectora. Disminuido se encuentra su vocabulario. En cuanto a educación matemática, su ámbito numérico es de 0 a 499; dentro de este ámbito puede resolver adiciones y sustracciones con reserva.

### **Cuarto año Básico** (alumnos con discapacidad Intelectual Moderada)

En este nivel hay dos alumnos, ambos leen. Su mayor dificultad radica en la comprensión de oraciones por falta de capacidad en la organización morfosintáctica. En matemática, manejan un ámbito numérico de 0 a 9.999 y pueden realizar operatorias de adición, sustracción y multiplicación.

### **Séptimo año Básico** (alumno con discapacidad intelectual leve)

Presenta nivel lector con baja fluidez. Su lectura se encuentra alterada en ritmo y entonación.



Mejóro su capacidad para estructurar frases, oraciones y trozos cortos haciendo uso correcto de las partes variables de una oración y de estructuras gramaticales correspondientes.

En educación matemática su ámbito numérico es de 0 a 999.999 dentro de este ámbito puede aplicar todas las operatorias en la resolución de problemas.

#### **Alumnos Opción 4**

Es un grupo bastante heterogéneo, solo tres de ellos han adquirido la lecto-escritura, incluyendo al alumno ciego que usa el sistema Braille como su código escrito. El resto de los alumnos continúa aumentando su vocabulario a través del método global de la palabra.

### **5. 3 RESULTADOS ESPERADOS AULA DE RECURSOS "E"**

Ejemplos de competencias a trabajar por subsector de aprendizaje:

a) Subsector Lenguaje y Comunicación:

En esta área se realiza, por ejemplo, tratamiento de trastornos Específicos del subsector lenguaje, como realizar tratamiento remedial en disgrafía, disortografía, omisiones, confusión de letras (sonido próximo), confusión de letras de grafía similar, escritura combinada, etc.

b) Subsector Educación Matemática:

En esta área se realiza, por ejemplo, tratamiento de trastornos Específicos del subsector Matemáticas, tales como:

- Realizar tratamiento en fallas lingüísticas en relación al ejercicio en relación al ejercicio en lo que se refiere a la confusión de signos: (+, -), (x, :), (>, <).
- Dificultades en la sobre-estimulación del ejercicio (longitud del ejercicio).
- Confusiones visuales (ej. 87 x 8f).

## **5.4 RESULTADOS SEGÚN EL NIVEL DE AFECTACIÓN INTELECTUAL DEL ALUMNO.**

Los antecedentes aportados a continuación corresponden a datos obtenidos a partir del análisis de la información psicopedagógico que se dispone de cada alumno previa a la realización de una evaluación psicométrica, unido a los antecedentes recogidos en entrevistas y observación directa de casos. Antecedentes que pueden analizarse a través del tiempo en la progresión de un alumno en edad y cursos sucesivos, considerados en su conjunto, como grupos de edades de acuerdo a la graduación diagnóstica de discapacidad intelectual: leve, moderada, severa y profunda.

### **a) Alumnos Afectados Por Una Discapacidad Intelectual Leve**

- **Lectura:** A la edad de 6 años no se observa un desarrollo de la lectura. No reconocen vocales o lo hacen sólo parcialmente. Pueden decir vocales de memoria, pero realmente no las reconocen. Puede existir el juego de leer. A la edad de 7 años realizan el juego de leer y reconocen algunas o todas las vocales. Entre los 8 y 9 años leen de forma lenta y silábica las vocales asociadas a algunas consonantes (primeras consonantes hasta unas diez consonantes). A los 10 años leen variando, en unos casos, de forma silábica, a otros, que leen palabra a palabra. Una vez afianzado el proceso lector entre los 10 y 12 años son características las deficiencias en la entonación y ritmo, así como las dificultades en la comprensión lectora, que suele llegar a un nivel de comprensión de información explícita.
- **Escritura:** Entre los 6 y 9 años de edad son características las dificultades en la escritura mostrando deficiencias en las grafías como letras fracturadas, tamaño grande de letras y espaciado irregular entre las letras, debilidad en el trazo, entre otros. Así también, son comunes los errores de omisiones, inversiones y escritura en carro. A los 10 años, es común que la escritura muestre una ejecución adecuada, legible, aunque persisten los errores de

omisiones, inversiones o sustitución, además, de los errores ortográficos. Una vez afianzada la escritura suelen persistir las dificultades a nivel ortográfico.

- **Ámbito numérico:** Entre los 6 y 7 años es común que puedan manejar un ámbito numérico hasta 10. Entre los 8 y 9 años este rango se amplía usualmente hasta 999. Entre los 10 y 12 años de edad se observa una mayor variabilidad en el ámbito de dominio numérico, variando desde la unidad de mil, pasando por decenas de mil hasta dominio de centenas de mil según las habilidades del niño (a).
- **Operatorias Numéricas:** Entre los 8 y 9 años de edad suelen estar afianzando las primeras operatorias de cálculo, inicialmente con la necesidad de contar con apoyo concreto. Se inician en el dominio de sumas simples de baja complejidad, para ir progresando a las sumas con reserva y luego a restas simples y restas con reserva. A contar de los 10 a 11 años de edad comienzan a iniciarse en el dominio de las multiplicaciones, inicialmente con la necesidad de contar con apoyo concreto o gráfico y en un bajo nivel de complejidad (un factor), luego ocurre algo similar en el dominio de divisiones.
- **Área social:** No se aprecia una tendencia clara en éste ámbito. Se tienen casos que desde su ingreso a la escuela muestra una adecuada adaptación y sociabilidad valorada en forma positiva, como otros que muestran dificultades de adaptación, como la presencia de rabietas o se muestran inquietos en el medio escolar. Mientras otros casos inician con un buen nivel de adaptación y su conducta se deteriora por alguna experiencia negativa en relación al contexto (ej. Por el trato recibido del grupo de pares).

## **b) Alumnos Afectados Por Una Discapacidad Intelectual Moderada**

- **Lectura:** Es usual que los niños afectados por una discapacidad intelectual moderada muestren un desarrollo de la lectura más lento que los afectados en forma leve, algunos incluso no mostrarán un desarrollo de la lectura sino hasta los 10 años de edad. Los que la desarrollan antes, alrededor de los 8 a 9 años, mostrarán un nivel de

lectura de carácter silábico a subsilábico. A contar de los 10 años es más frecuente encontrar niños con esta afectación que leen en forma silábica, sin embargo, muchos casos mostrarán un desarrollo de la lectura en este nivel hasta la adolescencia. Otros variarán a una lectura palabra a palabra, con errores de presencia de omisiones, inversiones sustituciones o confusiones.

- Escritura: Usualmente no dominarán la escritura antes de los 10 años de edad. A contar de los 10 años se observa un dominio parcial de la escritura con dificultades en la legibilidad de la misma.
- Ámbito numérico: Hasta los 9 años de edad se aprecia una tendencia a dominar sólo números hasta un ámbito de decenas, usualmente no más allá de 0-20. Entre los 10 años hasta la adolescencia suelen dominar un ámbito de centenas, aunque algunos casos sobresalen mostrando un dominio en unidades de mil e incluso centenas de mil.
- Operatorias Numéricas: En su mayoría estos alumnos alcanzarán un dominio de sumas y restas simples o con uso de reservas en el ámbito de su dominio. Algunos progresarán al dominio de multiplicaciones y divisiones de forma parcial requiriendo apoyo visual de las tablas de multiplicar, apoyo concreto y gráfico, así como desarrollar estas operatorias en un bajo nivel de complejidad, no más allá del uso de dos factores en multiplicaciones por ejemplo.
- Área social: En la escuela E-726 se observan algunos casos específicos de alumnos que a la edad de 6 a 7 años, en su ingreso a la educación formal, mostraron una conducta valorada negativamente por el entorno social al mostrar una conducta inquieta, beligerante y perturbadora para los demás. Que con la progresión en su escolarización fue variando significativamente hacia una connotación positiva, describiéndose conductas tales como generoso, participativo, sensible, cariñoso y solidario. Lo cual podría ser indagado en mayor profundidad respecto al impacto social que puede tener en estos casos su participación en PIE.

### **c) Alumnos Afectados Por Una Discapacidad Intelectual Severa**

- **Lectura:** en general no se observa desarrollo de la lectura en estos alumnos hasta alrededor de los 12 años. A esta edad cuando se desarrolla la lectura dominan sólo algunas letras que leen de modo deletreante a silábico, en una extensión de texto en palabras o frases sencillas. su dominio lector puede en este rango, también estar relacionado al reconocimiento de su nombre y palabras aprendidas como lectura de seguridad. Su nivel de comprensión no les permite responder ante preguntas explícitas de la lectura.
- **Escritura:** en general tampoco se observa desarrollo de la escritura, cuando se presenta esta es escasa, no espontánea, en un nivel de palabras y con necesidad de apoyos o ayudas para su ejecución.
- **Ámbito numérico:** En general alcanzan un dominio parcial de un ámbito numérico a nivel de decenas. Pueden contar en el ámbito que conocen, pero es usual que no reconozcan los números. Además, necesitan apoyo concreto y gráfico en la actividad.
- **Operatorias Numéricas:** En general no dominan operatorias básicas de cálculo, aunque algunos pueden sumar en ámbito de unidades con modalidad psicomotora u otro apoyo.
- **Área social:** En la escuela E-726 existen al menos tres casos registrados de discapacidad intelectual severa y uno de un alumno con discapacidades simultáneas a nivel sensorial e intelectual que en sus primeros años de escolarización fueron integrados en cursos regulares de esta escuela y durante sus años de atención bajo esta modalidad de trabajo presentaron intensas dificultades adaptativas por presentar una conducta inquieta y desorganizada, bizarra o conductas agresivas. Aspectos adaptativos que se transformaron visiblemente con su cambio en la modalidad de atención a opción 4 hacia una valoración positiva de la conducta con referencias tales como respetuoso, responsable, alegre, cariñoso, semi-independiente. Lo que viene a dar luces sobre la importancia de otorgar las adecuadas atenciones educacionales

diferenciales de acuerdo a las necesidades del alumno y que para el caso de alumnos en opción 4, correctamente derivados a este tipo de apoyo, no significan una atención segregada, sino una atención que encaja con las necesidades que el alumno presenta.

#### **d) Alumnos Afectados Por Una Discapacidad Intelectual Profunda**

- Lectura: por la gravedad de la afectación no se observa desarrollo de la lectura, sólo se aprecia la conducta de hojear libros o revistas.
- Escritura: no se observa desarrollo. En edad adolescente aún se aprecian en una etapa de garabateo.
- Ámbito numérico: no dominan ámbito numérico.
- Operatorias Numéricas: no manejan operatorias de cálculo.
- Área social: se muestran totalmente dependientes de adultos. Necesitan supervisión y apoyo constante.

### **6. Periodización e Hitos**

Aquí se describe el desarrollo de la periodización e hitos para descubrir las etapas o períodos sucesivos que marcan esta experiencia en PIE. En la escuela E-726 de Arauco

El período que se pretende abarcar es de veintiún años atrás a la fecha actual dado que los PIE en la comuna de Arauco se crearon el año 1991 y se implementaron por primera vez precisamente en la escuela E-726 (ver imagen 1 de anexos).

Es así que desde la década del 90 se realizaron las primeras pesquisas de alumnos con dificultades educativas asociadas a discapacidad con la promulgación del decreto 490/90 que estableció las normas para incorporar alumnos con discapacidad a la educación regular en nuestro país. Tendencia que se fortalecería

más tarde con las disposiciones establecidas en la ley 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad y posteriormente con el decreto supremo de educación nº 1/98 que vino a reemplazar al decreto 490, normando la Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (República de Chile, 1990, 1994, 1998).

Desde entonces se han logrado importantes avances en términos de cobertura y acceso en la atención en estos proyectos en la comuna, sin embargo, como sucede, en general con su funcionamiento a nivel nacional, se replican aquí las debilidades del modelo en términos de delegar la responsabilidad del alumno al profesor especialista, las dificultades de coordinación y colaboración entre docentes especialistas y los de aula común, las dificultades de tiempo para el trabajo colaborativo, pasividad y dependencia de la familia en su participación en el proceso, etc.(CEAS-MINEDUC, 2003).

Situaciones que han llevado a dar un nuevo impulso a esta modalidad de atención con el dictamen del decreto 170, que se ha comenzado a implementar recientemente en la comuna, como en el resto del país, como parte de las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación con equidad, impulsados por el Ministerio de Educación a través de la Reforma Educacional que tomó cuerpo en la Ley General de Educación 20.370 (República de Chile, 2009).

Esto no sólo ha venido a crear un escenario más favorable para la integración escolar sino que le ha dado un nuevo impulso que enfoca sus esfuerzos hacia una educación más inclusiva, con una atención centrada mayormente en el aula común para evitar los efectos no deseados de una atención segregada dentro de la misma escuela, procurar el trabajo colaborativo, así como procurar un cambio en la relación con la familia que aspiran también a dar mayor información a esta entre otros cambios que se aspira a concretar.

Pueden así considerarse la presencia de tres etapas claves en el desarrollo del PIE en la escuela E-726:

## 6.1 Etapa I

La marca la promulgación del decreto 490 de 1990, este decreto posibilitó el funcionamiento de cursos especiales paralelos dentro de la educación regular, pero en la práctica era como trasladar el funcionamiento de una escuela especial dentro de una escuela común, los planes y programas no eran equivalentes para los alumnos de modo que los años cursados en estos cursos paralelos no eran equiparables a los cursados en niveles progresivos de cursos de la educación regular.

Los objetivos se enfocaban más a lograr una adaptación funcional y rehabilitadora, no de acceso al currículum común. De este modo se trabajaba con planes especializados de acuerdo a la categoría diagnóstica.

Los actores involucrados eran principalmente el alumno y el docente especialista, quien se hacía cargo de todo el proceso, incluso de evaluar y registrar las evaluaciones del alumno sin necesidad de coordinar el trabajo con los profesores de educación general básica. Además, esta modalidad de trabajo sólo permitía el acceso al nivel de educación básica, de modo que los alumnos no podían acceder a una continuidad de estudios en la educación secundaria.

En la práctica, esta modalidad de trabajo resulta similar a la actual opción cuatro de los PIE actuales, sin embargo, entonces los niveles de gravedad de los déficit de los alumnos debían ser menores a los atendidos actualmente en esa modalidad de integración escolar, puesto que los alumnos debían al menos contar con una capacidad de desplazamiento autónomo, en este sentido la incorporación de alumnos multimpedidos no se daría en la educación regular hasta la etapa siguiente. De modo que muchos alumnos que hoy asisten a la escuela, entonces permanecían en sus casas, con un mayor deterioro de su calidad de vida, por ejemplo, en el área de la movilidad, lo que se traducía en la práctica en la situación de un niño o joven en situación de postrado en su hogar con escasa posibilidades de estimulación.



Por otra parte, los alumnos atendidos bajo este modelo educativo, no recibían libretas de notas, ni informes finales de egreso al no asimilarse los cursos realizados con los cursados en la educación regular.

## **6.2 Etapa II**

La marca la promulgación del decreto 1 de 1998, que posibilitó un gran desarrollo en atención a la diversidad en términos de cobertura y acceso curricular, ya que asignaba recursos adicionales para la atención de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares de modo integrado.

El objetivo al cual tendía esta nueva forma de trabajo era la normalización, es decir, a la necesidad que las personas con discapacidad también tenían derechos de participar en los contextos comunes a todas las personas. Lo cual involucraba cambios no sólo en las minorías afectadas, sino también en su entorno.

El enfoque curricular avanzó hacia la necesidad de acceso al currículum común a través de recursos materiales, humanos y adecuaciones de los componentes elementales del currículum.

En este período comienza a usarse habitualmente el concepto de Necesidades Educativas Especiales para referirse a las necesidades educativas de acceso al currículum, fueran estas derivadas o no de la presencia de una discapacidad. Lo que llevó consecuentemente a la necesidad de contar con apoyos extraordinarios, más que centrarse en los trastornos. Apoyos entre los que se cuenta con recursos materiales y humanos y adecuaciones a los componentes del currículum.

Los actores involucrados en el proceso ya no eran solamente el alumno y el profesor especialista, sino el profesor de aula común, otros profesionales de apoyo y la familia. Sin embargo, una crítica al modelo surgió de la dificultad de la comunidad educativa, de hacerse cargo en su conjunto, del proceso escolar del alumno,

tendiendo a delegarse la responsabilidad del alumno, en forma casi exclusiva, al profesor especialista. Lo que produjo un nuevo tipo de segregación dentro de la misma escuela.

Como algo positivo destaca que los PIE posibilitaron un acceso real al currículum común, lo que en la práctica se tradujo en la progresión del alumno de acuerdo a los niveles cursados dentro de la escuela, como la posibilidad de acceder a la educación media a través de la implementación de PIE en estos niveles.

### **6.3 Etapa III**

La marca el decreto 170, de la ley 20.201 del 2010 que reimpulsa el desarrollo de la educación especial hacia contextos inclusivos (República de Chile, 2009). Esta normativa legal encaminada a mejorar la educación, haciéndola más equitativa y de calidad, está teniendo un fuerte impacto en las prácticas de atención a la diversidad en las escuelas regulares, especialmente en el funcionamiento de los proyectos de integración escolar, encontrándose en plena etapa de transición y por ende de adaptación. El impacto resulta visible tanto a nivel conceptual como en la práctica del trabajo realizado con los alumnos.

El objetivo de esta forma de trabajo está enfocado a la convivencia en diversidad.

Su enfoque curricular se centra en el desarrollo de un currículum flexible para atender a la diversidad en la escuela y no sólo a personas con discapacidad.

La Educación Inclusiva corresponde a un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, pues implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente

de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad (física, motora, intelectual). Significa también eliminar las barreras que enfrentan muchos estudiantes para aprender y participar, tanto en la escuela como en las aulas y en la sociedad. (UNESCO, s/f).

En este sentido los actores se amplían no sólo a los ya reconocidos sujetos de atención por la presencia de NEE permanentes, sus docentes, familias y profesionales de apoyo, sino que incluye a todos sus pares al ser todos ellos parte del sistema común donde todos interactúan y se encuentran para beneficiarse de apoyos ahora pensados para el aula en su conjunto.

## **VI INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL PROGRAMA PIE**

Desde la implementación de los PIE, en el país como en la comuna, se han logrado importantes avances de acceso y aumento de cobertura (MINEDUC, 2005), pero se proponen desafíos en otros aspectos, como en mejorar la información y participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos (Godoy, 2004).

En este aspecto, si bien, se reconoce que las familias de estos alumnos participan más que la del resto de los alumnos sin necesidades educativas permanentes, también se conoce que su participación es pasiva, sumisa y que se encuentra limitada por ciertas barreras estructurales en la conformación del grupo familiar, como lo son el bajo nivel educacional de los padres, la precariedad socioeconómica y cultural, la ocupación precaria del jefe de hogar, e incluso, en algunos casos, por la presencia de algún tipo de discapacidad intelectual en uno de los jefes de hogar (CEAS MINEDUC, 2003).

Con todo el rol de la familia aparece como central en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno y en llevar adelante su desarrollo, lo que resulta particularmente crítico en los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad.

Es por esto que a continuación realizaremos un recorrido por la participación de las familias en el programa PIE, considerando que con el proceso de participación se busca conseguir calidad de vida y bienestar de las comunidades (Mineduc, 2007).

Para ello se analizan tres ejes argumentales, que corresponden a la distinción de tres dimensiones que algunos autores consideran necesarias para el desarrollo humano (Kok en González, Vandeneulebroecke, Colpin, 2001). Las cuales son la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión conativa.

## **1. Familias y su Conocimiento del Funcionamiento del PIE. Dimensión Cognoscitiva.**

La dimensión cognitiva o cognoscitiva refiere al ámbito del conocimiento y al saber. En relación a la educación significa la idea que se tiene sobre las metas educativas. Como por ejemplo, el saber que se tiene sobre el desarrollo del niño o sobre el desarrollo de habilidades específicas; conocimiento sobre el rol de cada uno en el proceso o también pueden encontrarse en esta dimensión las ideas sobre eficacia parental (González y cols, 2001).

En el Estudio A Nivel Muestral De La Calidad Del Proceso De Integración Educativa (2003) se señala que la participación de la familia se limita al ámbito de la información y depende de dos características principales de los grupos familiares, los que son el nivel socioeconómico y educacional de los padres.

En relación a esto puede decirse que las familias de los alumnos beneficiarios de PIE en la escuela E-726 muestra, asimismo, un conocimiento limitado, en ocasiones confuso o parcial sobre el funcionamiento del programa PIE, tal como puede observarse en sus relatos, los que se han agrupado de acuerdo al dominio de diferentes temáticas de este programa, tales como se siguen a continuación:

- De las razones del ingreso al programa PIE

Este aspecto, es en el cual, se aprecia un mayor conocimiento de la participación del alumno en PIE, refiriendo las dificultades de aprendizaje como algo central. Entre las explicaciones que aparecen en el discurso de las familias está que reciben este apoyo por "*que tiene una dificultad*"; "*porque le cuesta un poco más*" o "*porque tiene un retardo en el aprendizaje*" o "*le cuesta en el aprendizaje*".

No es lo usual que las madres hagan referencias al padecimiento específico de algún tipo de discapacidad, sino que más bien refieren a las dificultades de aprendizaje de un modo general. Por su parte, estas referencias a la presencia de dificultades de aprendizaje, resultan concordantes con un cambio cultural que

promueve el uso de términos que resultan menos ofensivos para las personas y que se orienten más a describir el funcionamiento del niño que a describir categorías. Así por ejemplo, para el caso de la discapacidad intelectual se recomienda reducir el uso de la etiqueta diagnóstica exclusivamente a los niveles en que es estrictamente necesaria para ayudar a las personas, como ocurre con la actividad investigadora, el diagnóstico interdisciplinario o en la determinación de los apoyos (Verdugo, 1999).

Cuando los padres o tutores hacen referencias específicas a las dificultades del niño, describen dificultades en el procesamiento cognitivo, aunque desde un nivel más bien intuitivo con referencias a problemas en funciones cognitivas superiores como son la memoria, problemas de atención, dificultades a nivel ejecutivo como dificultades para inhibir conductas, impulsividad, o en otros casos dificultades de lenguaje en los niños (perceptibles para las madres cuando ocurren a nivel expresivo). Por ejemplo señalan los entrevistados respecto a esto:

-“le gusta estudiar, estar con los cuadernos, pero llega a la escuela y se le olvida”.

-“Desde kínder. Nunca aprendió nada, lo único que hacía era reírse. En 1º como que estaba en otro mundo, o se ponía a cantar o a reírse sin motivo cuando todos estaban trabajando”.

-“cuando entró a la escuela, los profesores decían que no hablaba bien, no se le entendía”

-“En 1º básico hacía puras rayas y para hacer pipí decía *chi chi* y ahí me di cuenta que no hablaba”.

“En 1º la dejaban en un lugar y no se movía de ahí. Le costaba y la mandaron a evaluación. Repitió 1º”

-“En 2º básico me di cuenta que tenía problema, porque no sabía nada, se arrancaba de la sala, se subía al techo. Repitió varias veces”.

-“Me preocupa que él se esfuerza en aprender y se le olvida todo. Llega a la casa y dice *lo tenía aquí, aquí* y se le olvida. Él no quiere sacarse malas notas. Aprende con la tía -refiere a la profesora especialista- pero sale de vacaciones y después llega en blanco”.

Por su parte, los niños, en fuentes documentadas producidas en las entrevistas de ingreso o re-evaluaciones, se tiene que para la mayoría de los niños

entrevistados existe una clara percepción de las dificultades de aprendizaje que presentan en el medio escolar de modo que frente a la pregunta “¿sientes que te cuesta para aprender?” la mayoría responde afirmativamente, mientras que en muy pocos casos las niega. Entre las dificultades por áreas identifican en primer término dificultades en el área de lenguaje dentro del cual un grupo importante hace referencia a dificultades con el aprendizaje mismo de la lectoescritura, seguido por dificultades en el área de matemáticas y en menor término por dificultades en otras áreas como inglés, ciencias o historia.

- Del concepto de integración escolar y su participación en el PIE

Respecto de la integración escolar, resulta necesario diferenciar a las familias de los niños que acceden directamente a *cursos especiales* dentro de la escuela como lo son la Atención Temprana, opciones cuatro o cursos multidéficit, que son familias que muestran un conocimiento previo de las dificultades de su hijo asociadas a la presencia de una discapacidad de origen orgánico conocido, como los afectados por síndromes definidos como el síndrome de Down o síndrome de Sotos. De modo que la inclusión a la escuela se da buscando precisamente en forma voluntaria y conscientemente este tipo de apoyo en educación diferencial. Para estas familias el concepto de integración escolar les resulta ajeno y excluyente, ya que no aprecian la integración escolar respecto a la escuela como un todo o como inserción en la sociedad general, sino en relación a la participación en aulas comunes. Así, por ejemplo, señala una madre de un alumno con NEE permanentes “mi hijo nunca ha estado integrado” o este otro que señala, luego de la derivación del alumno al curso de opción 4, “cuando estaba en kínder iba integrado, después lo pasaron con la tía” entendiendo que la participación se da sólo en relación al aula común. Estos argumentos permiten observar, asimismo, un desconocimiento de la graduación de la atención, donde la integración escolar se da no sólo en relación al aula común, sino a toda la escuela.

Algunas madres de alumnos de estos cursos, llegan a mostrar una falta de preocupación por la integración social del niño al resto de la escuela e incluso un rechazo de ella, por ejemplo, hay quienes manejan ideas erróneas sobre la participación en recreos, respecto de la cual manifiestan disconformidad, ya que creen que esta participación común en recreos es algo reciente, por la ubicación actual del aula dentro de la escuela y no por el propio funcionamiento de la opción 4 en sí. Al respecto una madre señala *“no me gusta que vayan todos juntos a recreo, antes no era así, cuando estaban en las salas antiguas”*. Mostrando desconfianza sobre participar de contextos integrados y desconocimiento sobre el propio funcionamiento de la modalidad de atención en opción 4 que implica precisamente una integración social del alumno al contexto educativo, pudiendo participar en recreos y actividades extraprogramáticas en general con el resto de la comunidad escolar.

Por otra parte, está el caso de las familias donde no existe un conocimiento consciente previo de las dificultades del niño antes de ingresar a la escuela, ya que sus NEE aparecen de forma crítica principalmente en relación al contexto escolar. Para ellos el tránsito por las vivencias de dificultades escolares es un tanto diferente. Se observa que cuando los niños participan de aulas regulares el concepto de integración escolar se relaciona más con el contexto de aprendizaje que con el contexto social. Por ejemplo, al preguntarles qué es para ellos la integración escolar señalan cuestiones como *“yo entiendo que es integrarlo a lo que es el aprendizaje”*. Otros padres señalan que la integración *“apoya el área más débil de los niños”, “apoya en alguna asignatura específica”* o *“lo que a ellos les cuesta aprender, lo capacitan con cosas que logran entender”*.

Lo cual releva más la importancia que dan a la propia experiencia de aprendizaje, por sobre la participación en un contexto socio-escolar. Esto tal vez se deba a que la mayoría de los alumnos beneficiarios de PIE en esta escuela acceden al programa una vez ingresados al sistema escolar, es decir, ellos forman parte de la comunidad educativa desde antes de la pesquisa de sus NEE y el PIE aparece como un respuesta a esas necesidades educativas y como algo posterior a la inclusión



social, podemos decir que el niño ya estaba incluido en el sistema escolar y la *marginación*, pasa más por quedar al margen del contexto de aprendizaje y no del contexto social, es decir del proceso, el cual es, por demás, el propio sentido de existencia misma de la escuela.

- De Las Modalidades De Atención De Integración Escolar

Este es otro elemento donde puede notarse la confusión de las familias, en términos de conocimiento del funcionamiento del PIE. Así se observa que las familias en su gran mayoría, no conocen la opción de integración en que son atendidos sus hijos, a este respecto existe más bien un desconocimiento generalizado, ya que quienes están informadas al respecto pueden considerarse casos excepcionales, por ejemplo, en jornadas de sensibilización familiar sobre el funcionamiento en PIE de la escuela, orientada a padres de alumnos beneficiarios de este proyecto, sólo tres de más de cincuenta apoderados presentes mostraban manejo de esta información.

Menos aún perciben el impacto de las modificaciones en el trabajo con sus hijos que ha traído el decreto 170, ya que éste lleva un desarrollo muy reciente. Así aún no han tenido un impacto, para ellos, en su forma de vincularse con la escuela, ni alcanzan aún a dimensionar el impacto en el trabajo con el niño(a), el cual incluso puede generar desconfianzas en las familias respecto a los beneficios de contextos inclusivos, ya que muchas familias perciben a los alumnos de cursos regulares como una amenaza para su hijos, por conductas agresivas, impulsivas o simples burlas, pero que sostenidas en el tiempo y aumentando en intensidad pueden causar fuertes desajustes en la conducta de quien es objeto de ellas. Estas situaciones hacen que muchas veces las familias prefieran el trabajo protegido en un aula de recursos con la docente especialista con la cual han desarrollado un vínculo socio-afectivo más estrecho y a la cual confían la seguridad del niño(a) en la escuela, situación que se hace presente especialmente para apoderados de niños con mayor gravedad de la discapacidad que los afecta.

- De La Identificación De Los Actores Del Programa

La mayoría de las familias que participaron en los talleres y encuentros no muestran claridad a la hora de diferenciar el rol del docente especialista y el del profesor común. Asimismo, tampoco les resulta familiar esta denominación de profesor especialista o común. Las personas refieren sus relaciones en términos concretos, de acuerdo a la identidad específica de cada docente y el vínculo afectivo cercano que forman con él o ella, en forma muy especial con la figura del docente especialista.

Respecto de la visibilización de los profesionales que trabajan en PIE las familias identifican claramente, en primer término, al docente especialista, sin embargo, esto contrasta con su falta de conocimiento de su rol dentro del proceso, diferenciándolo del profesor común, de lo cual tienen nociones ambiguas.

Seguido del profesor especialista identifican al profesor jefe como parte relevante en el proceso. Lo cual da cuenta de la importancia que tiene y tendrá para la familia la intensificación del Trabajo Colaborativo que persiguen las modificaciones legales que regulan los PIE.

En tercer término, las familias, valoran en orden de importancia la función sociabilizadora del grupo de pares, pero referido no a los alumnos de cursos regulares, sino a sus pares que también presentan una discapacidad (fenómeno que se observa principalmente en la modalidad de atención en opción 4). Así como del apoyo social que reciben de otros apoderados que comparten su misma experiencia.

Otros agentes que claramente identifican en el apoyo en PIE son al kinesiólogo y Fonoaudiólogo, no así al Profesor de Educación Física, que también ejecuta planes complementarios dentro de la escuela, posiblemente porque no lo diferencian de otras funciones docentes de la escuela, así como no se conoce en forma específica su función e importancia de su área en el desarrollo integral del niño y en la ejecución del PIE. También se observa confusión respecto a la

implementación de otros programas que no pertenecen al PIE, como ocurre con los programas de salud escolar de JUNAEB, que cuenta con un plan de salud bucal dentro de la escuela, además de las evaluaciones periódicas de oftalmólogo y otorrino que si bien resultan de vital importancia para la pesquisa de necesidades de los niños y resultan un programa de alto valor complementario a los apoyos otorgados en PIE, no forman parte del mismo programa.

Con mayor dificultad, asocian, también, a los profesionales externos al escuela como el caso de asistente social y psicóloga, relacionando a la primera con el tema de obtención de subsidios por discapacidad, mientras que a la psicóloga la identifican principalmente en su función relacionada con las evaluaciones de seguimiento de los alumnos.

## **2. El Significado Del Apoyo En PIE Para El Niño Y Las Familias. Dimensión Afectiva.**

La dimensión afectiva alude a la sensibilidad, a las vivencias educativas y cómo estas generan sentimientos en las personas que afectan su conducta, conducta que a su vez provoca determinados sentimientos, lo cual se explica según el modelo de familia a la base de este trabajo, por la noción de retroalimentación de los sistemas.

La dimensión afectiva es la que menos estudios presenta en investigación, ya que el significado educativo tiende a abordarse desde una perspectiva racional. De los estudios existentes sobre el tema se identifica que las vivencias familiares pueden clasificarse como positivas o negativas, consientes o inconscientes, y, se señala que tienen un valor predictivo sobre la conducta (González y cols, 2001).

En relación a nuestro objetivo de análisis la conexión medular de las familias con el programa PIE parece tener relación con esta dimensión afectiva.

A través de esta dimensión afectiva se construyen lazos de cariño, comprensión, tolerancia, aceptación, empatía, apoyo, etc. constituyendo un pilar central en su forma de relacionarse y comunicarse con el otro.

Para Bowlby el vínculo afectivo es un sistema motivacional que para ser efectivo debe cumplir tres características que implican primero sentir afecto o sentirse aceptado referida a la proximidad humana; segundo, sentirse cómodo o a salvo, referido a la seguridad y tercero, la posibilidad de protestar frente a necesidades no satisfechas, cuando se siente amenazado o por la posibilidad de poder solicitar apoyo, que sería la capacidad para demandar (Bowlby en Hernández y Sánchez, 2008).

Estos elementos parecen tener una fuerte presencia en la relación familia - escuela en el funcionamiento del PIE, a través, principalmente de la persona del profesor especialista y las familias representadas en las madres o tutores de los alumnos y los alumnos, seguida luego de los otros profesionales ejecutores del programa en la escuela.

En este sentido lo que se valora del programa es precisamente el vínculo desarrollado, la comunicación cercana y personal y el trato directo entre las partes, profesor u otros profesionales y las familias.

En cuanto a la experiencia en PIE se observa que las familias y el niño vivencia esta participación con características de aceptación y seguridad, desarrollando hacia el programa, también, actitudes positivas, de aceptación y valoración del apoyo otorgado al niño, tal como se observa en estas referencias:

- "yo lo encuentro bueno porque mis dos hijos han aprendido. Los demás niños son más rápidos. Los míos son más lentos".

- "Ha logrado muchas cosas que yo nunca pensé que iba a lograrlo. A mí me decían que no era capaz".

- "A mí me dijeron en el colegio. Me la derivaron a la psicóloga. A la mía le cuesta algunas materias. Gracias a las tías de 'grupo diferencial' le han enseñado bastante, yo no hubiera andado pendiente porque uno tiene más hijos".

La dimensión afectiva en la relación familia escuela se hace reconocible en la comunicación del profesor a través del análisis de su discurso. Martínez-Otero (2004) señala en este aspecto que la dimensión afectiva del discurso del profesor se cultiva poco en la educación, siendo elementos indicadores de un discurso afectivo el diálogo con los alumnos; el lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad; la presencia de la subjetividad en la comunicación, como lo son la expresión de los estados de ánimo y las palabras de afecto y estímulo; las valoraciones positivas de los alumnos y la importancia de la comunicación no verbal, tales como sonrisa, contacto visual, proximidad física o gestos de aprobación entre otros. En esta dimensión señala el autor predomina la función expresiva del lenguaje.

En la ejecución de los PIE, a diferencia de lo que observa el autor con el uso de la dimensión afectiva del discurso, parece ser que esta constituye una fortaleza en la forma de relacionarse con el alumno y sus familias. A modo de observación sólo se debería tener cuidado con considerar que la relación educativa para favorecer la

calidad educativa debe incluir tanto esta como otras dimensiones en el discurso como lo son las descritas en el Modelo Pentadimensional descrito por el autor (Martínez-Otero, 2004).

De este modo vemos como para las profesoras especialistas, en su relación con las familias, el vínculo afectivo tiene un valor central. Como se aprecia en el siguiente relato en el que se observa su cercana vinculación afectiva y disponibilidad afectiva en la relación con las familias:

-“...siento que las familias, en especial las mamás juegan un rol importante...siempre tengo la disponibilidad de tiempo para ellas, me doy el trabajo de preguntarles cómo están, las escucho cuando tienen la necesidad de ser escuchadas, me intereso por lo que es pasa, las aconsejo, las guío, las llamo por teléfono, les hago un cariño, una atención para el día de las madres, nuestras actividades de convivencia siempre son de puertas abiertas a la familia, para que compartan, hablen de sus propias experiencias...”

Por último, respecto de la posibilidad de demandar que debería estar presente en la vinculación afectiva de acuerdo al modelo de Bowlby antes descrito, se tiene que en la relación familia escuela en PIE, parece estar positivamente presente en las familias, tal como lo describe una madre -“Ella –refiere a la profesora especialista- es muy preocupada de sus niños. Lo que no sabe se esfuerza para que el niño lo aprenda. Si el niño hace algo no se guarda las cosas. Le comenta a uno y entre las dos vemos cómo podemos apoyar a mi hijo”.

- Otras Vivencias De La Dimensión Afectiva: Estados Emocionales En El Ingreso Y Permanencia En El Programa.

Otros elementos, que permiten observar la potencia de la dimensión afectiva, en su participación en el PIE, se observa en la evolución de los estados emocionales que se describen en las narrativas de los beneficiarios del programa, el niño y secundariamente su familia.

Es así que con el ingreso al programa PIE, en el proceso diagnóstico, para el caso de los alumnos que no se conocía la presencia de una discapacidad, tanto la familia como el niño(a), llegan con una enorme carga emocional negativa, acarreada desde haber experimentado a la escuela y el aprendizaje como un fracaso, dada la vivencia de dificultades de aprendizaje sostenidas, vivencia de dificultades de memoria o de atención persistentes respecto a los contenidos impartidos en la escuela, las que son explicitadas en los relatos de las mismas entrevistas, o, vivencias en los padres de fuertes sentimientos de angustia por las marcadas alteraciones de la conducta adaptativa (agresividad, impulsividad, etc.) alimentadas por las recurrente quejas emitidas desde el medio escolar. Experimentando muchas veces la familia una sobrecarga emocional, desorientación y falta de herramientas y conocimiento para resolver estas dificultades que se le plantean.

En ocasiones esta angustia proviene no sólo de la relación del niño(a) con la escuela, sino que se genera en relación a otros contextos (familia, iglesia, comunidad, etc.) conducta que al ser incomprensible para los padres sólo aumenta su angustia y provoca una conducta de aislamiento en la familia (evitación de estos contextos). De allí que una vez resuelta la condición diagnóstica y determinada la derivación al programa de apoyo se produce una liberación de tensión en la familia como en el niño o niña, tanto por el apoyo específico que comienza a recibir el niño, como por las vivencias de aceptación y seguridad que experimenta dentro del programa, el niño y su familia.

Algo similar ocurre con la percepción de los docentes, ya que al contar con el diagnóstico no sólo cuentan con una explicación al problema, sino que les permite conocer, por ejemplo, características de determinados síndromes, tal como ocurre en el caso de diagnósticos del trastorno Asperger, donde es frecuente la desorientación de los adultos encargados ante la conducta del niño o niña.

Esto contrasta con la frecuente crítica al proceso diagnóstico como la aplicación de un modelo médico a un contexto educativo y social (CEAS-Mineduc, 2003). Ya que destaca la importancia de un buen proceso diagnóstico, cuya finalidad no es clasificar, sino proveer apoyos que van en beneficio de la persona (que vivencia una dificultad específica) y su familia.

Sin embargo, este efecto orientador y en cierto modo liberador de la primera evaluación de ingreso no volverá a repetirse en las sucesivas re-evaluaciones exigidas a nivel de las evaluaciones de proceso. Esto ya que son infrecuentes los radicales cambios diagnósticos. Por ejemplo, en el caso de niños sordos o ciegos esto es evidente, pero también ocurre en los casos de diagnóstico intelectual, ya que si bien muchos alumnos superan enormemente sus dificultades, esto no significa que la discapacidad intelectual desaparezca. Es así que la tasa de altas es más bien baja en este PIE comunal. Además, cuando ocurren estas altas, no están exentas de crítica y controversia, causando diferencias de opinión entre el psicólogo evaluador y el docente especialista, lo cual puede explicarse en ocasiones por casos de alumnos con perfiles cognitivos disarmónicos; factores dados por la pobreza social, cultural y la falta de estimulación que ha experimentado el alumno de modo que el programa puede venir a nutrirlo de una fuente de estimulación que no habría obtenido en su contexto natural, o, por situaciones donde el bajo rendimiento cognitivo se relacione con problemas emocionales severos que pueden ser transitorios. Sin dejar de considerar que algunos casos de altas, puedan estar relacionados con debilidades del propio evaluador y/o del proceso de evaluación.

De este modo, se tiene que, mientras las evaluaciones de ingreso tienen un alto impacto para el niño y su familia, las re-evaluaciones de la capacidad intelectual,



en la medida que se realizan sólo centrado en el cumplimiento de una frecuencia predeterminada para la continuidad en el programa, no volverán a tener el impacto inicial y tomarán en la práctica un cariz más administrativo. A diferencia, de lo que ocurre cuando los procesos diagnósticos se orientan a la resolución de un problema, a un proceso de toma de decisiones, de apoyo, etc.

Lo cual nos obliga a mejorar las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales ejecutores del programa, como los del EMP, para darle un enfoque más centrado en la provisión de apoyos, que en el proceso diagnóstico en sí, el cual pierde sentido de realización cuando este diagnóstico ha sido ya despejado y bien conducido en su evaluación inicial.

Resumiendo, se considera que las re-evaluaciones debieran orientarse más en el sentido de las ayudas y avances en lo pedagógico y psicosocial y limitarse las re-evaluaciones psicométricas a situaciones específicas de dudas sobre el diagnóstico, cuando la opción de atención no se ajusta a la necesidades del niño(a), cuando se verifican modificaciones del cuadro diagnóstico, o cuando se producen cambios significativos (positivos o negativos) en la capacidad de adaptación del niño o niña, entre otras cuestiones similares.

Respecto del alumno y su imagen personal en la escuela, cabe señalar la observación de un cambio en el alumno(a) desde una percepción inicial de dificultades y falta de efectividad escolar hacia una visión de sí mismo más competente en el medio escolar, lo cual por un lado, es positivo, pero por otro, en algunos casos, puede tener una desventaja asociada en cuanto a crear expectativas no realistas sobre estas competencias, al no valorarlas conjuntamente con sus dificultades, el esfuerzo personal y necesidades de apoyo. De allí la importancia de valorar todos estos aspectos en su conjunto.

Para el caso de alumnos con discapacidad intelectual, también, puede apreciarse un cambio en las preocupaciones de la familia (desde la preocupación por las dificultades de rendimiento, de aprendizaje de la lectoescritura, de retención de contenidos, etc.) hacia otras preocupaciones o falta de ellas en relación específica al

aprendizaje, tal como suele ser la demanda inicial, por ejemplo, las preocupaciones más orientadas ahora al contexto social como temor a que los demás abusen de ellos u otros.

- El tema de la Discriminación

El tema de la discriminación es un tema emocional intenso para las familias en su participación escolar especialmente por la dinámica de relaciones con el grupo de pares en el curso común, usualmente los alumnos que no presentan NEE permanentes. Posiblemente esto se relacione con las dificultades generales de la escuela en torno al clima afectivo, ya que en la escuela E-726, se aprecian indicadores de altos índices de violencia escolar en las relaciones que establecen los niños entre sí. Lo cual constituye una preocupación adicional para los padres de alumnos que presentan una discapacidad, por las tensiones y roces que se pueden causar con el niño. Algunas impresiones de los padres al respecto señalan:

-“sí siempre lo han discriminado por venir acá, como que los tontos vienen aquí”.

-“siempre ha tenido problemas de discriminación, los otros niños le dicen cosas. Siempre tengo que estar en el colegio”.

-“Lo que me duele a veces, lo discriminan, le dicen ‘enfermo’. Es como que me clavaran una espina en el corazón, pero yo veo que no es así”.

### **3. Familia Y Su Relación Con Los Profesionales Ejecutores Del Programa. Dimensión Conativa.**

La dimensión conativa tiene que ver con aspirar, con las motivaciones y metas que la persona se propone. La dimensión conativa abarca así las metas que se aspira en la relación educativa. Familia y escuela tienen una imagen de su relación y del rol de cada uno en su relación, esa idea va a definir a su vez las metas (dimensión cognitiva) y la forma en que se va a intentar alcanzarlas (dimensión conativa). (González y cols, 2001).

La dimensión conativa refiere a las metas que se aspira a lograr de acuerdo a la relación educativa que se forma entre los miembros de él o los sistemas (profesores y padres por ejemplo). Resultan de los patrones de interacción en la dinámica vincular, motor de la interacción cotidiana que se traduce en formas de convivencia y de afrontar los conflictos.

En esta dimensión existen así elementos sociales (el yo y el otro) y elementos prácticos, ya que se traduce en acciones concretas que se espera del otro.

En la práctica, existen diferentes momentos formales e informales, programados o espontáneos, donde se produce la interacción real entre familia escuela. No como entidades abstractas, sino como personas específicas reunidas ante una meta común (el proceso de aprendizaje o adaptación del alumno a la escuela). Cada una desde su rol y desde su interés particular, buscan aunar recursos para llevar adelante su objetivo en torno a la educación del alumno.

Para las familias el trabajo conjunto con la escuela se produce en las siguientes formas: preguntando a cada profesor de asignatura; mediante una comunicación directa entre profesor, apoderado y alumno; participando en reuniones de apoderados (las que son valoradas por conocer del progreso de los alumnos, especialmente en términos de rendimiento académico); preocupación por la asistencia a clases del alumno y enviando a diario a la escuela; acciones relacionadas

a interesarse por el aprendizaje del niño, tales como darse tiempo para revisar lo que estudiaron o revisar la mochila diariamente; en el plano formativo enseñar valores (ejemplos de ello son la sociabilidad, la autonomía, empatía, etc.) y tener disciplina.

La disponibilidad de la familia y actitudes familiares hacia la relación educativa puede observarse en la siguiente afirmación referida a la percepción de su propio rol en esta relación educativa -“yo vengo siempre a preguntar por él, cómo va su rendimiento, siempre pendiente de lo que necesita. Me preocupó”

O luego esta otra, donde uno de los profesionales de apoyo refiere respecto a su relación con las familias, poniendo énfasis en la relación directa y personal “Tengo una relación directa, ya que a la mayoría se le entrevista previo al tratamiento y se mantiene un contacto mensual sobre la evaluación de sus hijos, por medio de visitas y conversaciones en el aula...”.

#### - El Punto de Vista de Los Profesionales Ejecutores PIE

Para los profesionales ejecutores la participación de la familia en la relación educativa supone integrarla a la actividad y proceso de intervención a fin de contar con su apoyo al proceso escolar o terapéutico según sea el caso.

A continuación se realiza un recorrido por las acciones específicas donde convergen estas *fuerzas* y se reúnen para estos propósitos de acuerdo al punto de vista de cada profesional implicado en el ejercicio de este rol:

### **1. Docente Especialista y Familia**

El docente especialista juega un rol central en el apoyo al alumno, dado que el objetivo final de su apoyo en PIE es la educación del niño, es decir mejorar la calidad de sus aprendizajes permitiéndole un acceso igualitario al currículum.

La valoración que realiza el docente de la relación con la familia es central ya que consideran que son las familias y en especial las madres, quienes más

conocen al niño y por ende pueden ayudar a discriminar mejor lo que le sucede al niño (en especial en los casos de niños multi-impedidos).

Se valora la comunicación y el contacto personal con las familias de modo que las docentes especialistas se dan el tiempo para escuchar a los apoderados, mostrar interés por lo que les sucede, darles orientación y guía. Las actividades específicas en que se produce este contacto es en:

1. **Reunión de apoderados** en forma mensual, de carácter informativa y grupal, con todas las familias de los alumnos que forman un grupo PIE, para tratar aspectos como los objetivos, aprendizajes esperados, adecuaciones curriculares o Plan Educativo Individual. También, se usan estas reuniones para difundir temas relativos a los programas complementarios (ver ilustración N° 5) o se realizan reuniones de carácter educativo sobre aspectos formativos de la familia con los profesionales de apoyo.

2. Además, tanto el docente especialista como los profesionales de apoyo realizan **entrevistas familiares**, con la familia de cada niño, para tratar temas específicos de un alumno, así como las requeridas en las evaluaciones de alumnos con NEE como entrevista de anamnesis, entrevistas de devolución, etc. (en el ingreso, proceso y re-evaluaciones).

3. **Celebración de actividades especiales:** se trata de la celebración de festividades especiales con participación de la familia en las que se promueve el contacto con las familias en espacios recreativos y de apoyo social como ocurre con la celebración del día de la discapacidad, cumpleaños de alumnos, celebración del día de la madre, invitación a actos y celebraciones escolares, convivencias de puertas abiertas para la familia para que compartan y hablen de sus propias experiencias, paseos familiares, etc.

4. Llamadas telefónicas para situaciones emergentes.

5. Visitas en el hogar de alumnos enfermos multi-impedidos

6. Talleres o sesiones educativas dirigidas a la familia según temáticas identificadas como relevantes, por ejemplo, sobre sexualidad, participación de la familia en la educación de los hijos, rol formador de los padres, etc. Las cuales se

realizan en coordinación con los profesionales de apoyo del EMP (kinesiólogo, psicólogo, etc) o de las redes de apoyo existentes en la comunidad.

7. Reuniones informativas de todos los cursos del PIE para dar a conocer temáticas generales sobre su funcionamiento.

8. Derivación a otros profesionales por dificultades médicas o sociales de acuerdo al problema identificado con el niño(a).

## **2. Fonoaudióloga y Familia**

Este profesional brinda atención Fonoaudiológica a los alumnos con NEE transitorias correspondientes a Trastorno Específico del Lenguaje así como a alumnos con NEE Permanentes (asociados a la presencia de discapacidad).

La valoración que realiza este profesional en el trabajo con familias señala que se busca que la relación con los apoderados sea estrecha. Se les informa de las actividades que realizan con los niños en las sesiones para que se refuercen continuamente en el hogar según los objetivos trabajados. Las familias conocen y se interesan en los objetivos que se trabajan, también en cómo reforzar éstos en el hogar y los avances que presentan sus hijos.

En forma específica esto se traduce en las siguientes actividades con la familia:

- 1) En el caso de pacientes nuevos se realiza una entrevista con el apoderado previo a la evaluación inicial de niño, para la recopilación de antecedentes como los de la anamnesis, información de la evaluación y del proceso terapéutico a seguir.
- 2) Entrevista al inicio del año escolar en caso de pacientes antiguos.
- 3) Información al apoderado de resultados de la evaluación fonoaudiológica (entrega de informe a la familia).
- 4) Visitas de apoderados a las sesiones fonoaudiológicas, en casos que lo requieran (principalmente pacientes de Estimulación Temprana).

- 5) Entrega de guías de estimulación del lenguaje en el hogar.
- 6) Información de los avances de los niños mediante la entrega de un informe de avance trimestral en el caso de alumnos del decreto 170 y un informe de avance semestral en alumnos de decreto 1/98.
- 7) Citaciones a entrevistas con los apoderados en el caso de situaciones especiales.
- 8) Entrevista al apoderado al finalizar el proceso terapéutico para informar avances anuales y resultados de la reevaluación anual.



**Ilustración 4 alumnos con NEE permanentes en sesión fonoaudiológica**

### **3. Kinesiólogo y Familia**

Este recurso profesional se incorpora a la escuela desde el año 2006 a la fecha. Trabaja en forma directa en la escuela y tiene asignada un aula de recursos de su especialidad.

Su rol profesional consiste en dar las herramientas terapéuticas motoras, neurológicas y traumatológicas según lo requiera el alumno. Asimismo, colabora en asesorar a los padres y profesores sobre el problema de salud del niño(a).

La relación con las familias es directa, ya que previo al tratamiento se entrevista a las familias y se mantiene un contacto mensual sobre la evaluación de sus hijos mediante visitas y entrevistas en la misma aula kinésica.

Las actividades específicas con la familia son:

1. Evaluación del alumnos en sala kinésica en presencia del apoderado.
2. Entrevistas con el apoderado (individuales o familiares).
3. Reuniones trimestrales con apoderados (grupales).
4. Educación de técnica kinésica en sala kinésica.
5. Tareas al hogar para que sean desarrolladas por el apoderado con su pupilo en el domicilio.



**Ilustración 5 Sesión Informativa A Las Familias De Los Planes Complementarios Kinesiólogo**

#### **4. Psicólogo y Familia**

El profesional psicólogo del EMP es un profesional de apoyo al PIE de la escuela, que se encuentra ubicado a nivel central en el DAEM, dado el carácter comunal del proyecto PIE en la comuna de Arauco. Esto, afecta el sentido de pertenencia a la escuela, así como la identificación y reconocimiento del rol desde los otros agentes del proceso, en particular las familias. Además, al no contar con un espacio físico para su ejercicio dentro de la misma escuela, se le identifica muchas veces, una función eminentemente diagnóstica de los alumnos con NEE y no como llamado a intervenir en los procesos de la escuela.





**Ilustración 6 Sesión Educativa Con Familias Psicóloga EMP**

En forma específica su trabajo relativo a actividades con la familia se lleva a cabo en las siguientes acciones:

1. Entrevistas a la familia con fines diagnósticos, por ejemplo, originada por la detección temprana de dificultades de aprendizaje en los niños o por problemas de conducta evidenciados en la escuela.
2. Psico-orientación a padres sobre dificultades específicas de sus hijos en el ámbito escolar.
3. Procesos de derivación e interconsulta a otros profesionales (fonoaudiólogo, otorrino, oftalmólogo, neurólogo) de acuerdo a las necesidades identificadas en el proceso diagnóstico o de re-evaluación del caso.
4. Procesos de intervención breve y focalizadas con algunas familias; por ejemplo, ante demandas de rechazo escolar, dificultades de manejo conductual, etc.
5. Orientaciones psicoeducativas de nivel familiar, por ejemplo, sobre el rol formador de los padres, sano ejercicio de la autoridad parental, desarrollo de afectos en la familia, cómo estimular a los hijos, cómo apoyar el proceso educativo de la escuela, etc.

## 5. Asistente Social y Familia

La trabajadora social del DAEM, que pertenece al Equipo Multiprofesional del Proyecto de Integración comunal, también realiza sus labores a nivel central, con lo cual su rol desde la escuela E-726, si bien es visto como un apoyo efectivo a la gestión de la escuela, es al mismo tiempo, percibido como ajeno a la escuela, por la falta de pertenencia o identidad con esta u otra escuela en forma particular, en sus relaciones específicas y cotidianas. A pesar de esto existe tanto en los profesionales de la escuela como en las familias un claro reconocimiento del rol y valoración positiva del mismo al apoyo de los alumnos.

En forma específica el rol de este profesional se traduce en las siguientes actividades con la familia:

1. Visitas domiciliarias de casos referidos por las profesoras especialistas por situaciones de inasistencias reiteradas no informadas como enfermedad.
2. Talleres para padres sobre difusión de la ley de discapacidad y acceso a subsidios del estado por concepto de discapacidad intelectual.
3. Colaboración en los procesos de evaluación integral del alumno, aportando datos sobre la composición y dinámica familiar que puedan facilitar u obstaculizar el proceso educativo de los educandos.
4. Apoyo a las familias en actividades de coordinación con diferentes instituciones como las de:
  - protección a la infancia o judiciales para casos de vulneración de derechos;
  - con instituciones de salud para las prestaciones de salud requeridas por los alumnos;
  - con instituciones especializadas en discapacidad como Teletón o Coalivi para activación de horas, coordinación de traslados, etc.

- Vínculos Con El Equipo Multiprofesional

Para el Ministerio de Educación los Equipos Multiprofesionales son los encargados de cautelar y orientar el acceso, progreso y egreso de los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, además de velar por la calidad de los procesos educativos, que se llevan a cabo en escuelas con proyectos de integración (Mineduc, 2004).

Sin embargo, en el Estudio De La Calidad De La Integración Escolar (UMCE-MINEDUC, 2006-2007), se identifican dificultades en el desarrollo de la función de asesoría y apoyo técnico a los docentes prestados desde el EMP, lo cual parece relacionarse con dificultades similares de trabajo colaborativo y de apoyo mutuo como el requerido entre el docente de aula común y el docentes especialista. Al parecer existe una tendencia a trabajar de modo parcelado, en áreas independientes. El trabajo conjunto se produce más a través de la comunicación de informes más que incorporar las visiones y trabajos de cada área en un perfil único. Se necesita mejorar la comunicación directa sobre las impresiones, avances y posibilidades del alumno. Esto significa mejorar el contacto cotidiano y personal para comunicarse recíprocamente las visiones que cada uno alcanza a percibir desde su relación particular con el educando.

En el mismo estudio citado anteriormente no se hace mención a la vinculación de los profesionales del EMP con las familias, relación que, sin embargo, ocurre en la práctica y es central dentro del proceso, por ejemplo, en la orientación diagnóstica que se otorga a las familias, sugerencias de apoyo escolar y familiar, derivaciones que involucran la participación de la familia, orientación sobre beneficios sociales y en fin una serie de elementos donde se produce la vinculación familia y EMP, lo que es especialmente crítico si se piensa que al no contar las familias con información suficiente sus decisiones ocurren en dependencia con las orientaciones de otros profesionales (Godoy, Meza Salazar, 2004), las que por cierto es necesario sean, no sólo atingentes, sino que también, consideren y reconozcan el rol fundamental de las

familias al informar y comunicar las conductas esperadas y apoyos necesarios para lograr una óptima integración (Tenorio y González, 2004).

- Vínculos Con El Entorno. Familias Y Redes Sociales

Por otra parte, se ha destacado por algunos autores el rol fundamental de la familia al relacionar a la escuela con instituciones y personas externas a ella para apoyar el aprendizaje y la integración social (Tenorio, 2004).

Al respecto, si bien, se observa que a nivel del conocimiento muchos de ellos no observan esta relación, y las refieren, a nivel conceptual, como si fueran entidades aisladas, sin embargo, en la definición de su propia relación valoran y reconocen como parte de sus responsabilidades y por ende algo que debe responder al otro (el docente, la escuela) es el mantener las prestaciones del niño al día como lo son los controles de salud.

Respecto de las redes sociales de apoyo presentes en la comunidad, relacionadas al tema específico de la discapacidad, se observa una debilidad, ya que en la comuna sólo existe una agrupación formal de apoyo, respecto de la cual algunas familias con niños que presentan discapacidad desconocen sus funciones y el apoyo que podrían dar a sus necesidades, como ocurre con la Agrupación de Padres Esperanza y Fe de Arauco, mostrando por otro lado, también, una pasividad desde esta red de apoyo en la incorporación de nuevos miembros, debilidad en labores de difusión de sus objetivos e información de apoyo a personas con discapacidad y sus familias en la comuna. Las familias que participan dentro de esta red, muestran en ella una larga trayectoria y permanencia y valoran especialmente las actividades realizadas en términos de la sociabilización, tanto para las familias como para los niños con discapacidad, sin embargo, se observa esta falta de encuentro entre nuevas familias que necesitan nutrir sus redes de apoyo con las de las redes existentes. Del mismo modo, tampoco se aprecia iniciativa para formar nuevas asociaciones de padres con problemáticas comunes como el caso de alumnos sordos o de trastornos de espectro Autista como ocurre en otras ciudades del país.

## VII CONCLUSIONES

Respecto de las dimensiones afectiva, cognitiva y conativa de la participación de las familias se puede concluir que donde se encuentra la mayor fortaleza es en la dimensión afectiva, esta dimensión aparece como la energía que moviliza el proceso participación familiar y resulta central para la calidad de vida y bienestar de la familia en su relación con la escuela. Esta dimensión muestra que la participación en PIE se caracteriza por ser positiva y disponible.

En segundo término la dimensión conativa aparece como otra fortaleza en la medida que dispone a la acción coordinada de las partes para la obtención de metas. Se producen en esta área interacciones concretas, formales e informales, programadas o espontáneas que se caracterizan por la disponibilidad de las partes para actuar en forma coordinada. Esta dimensión muestra que la participación en PIE se caracteriza por ser directa, personal, frecuente y activa.

Donde pareciera ser que ha mayor severidad de las dificultades presentes en el niño mayor es la intensidad de las dimensiones afectiva y conativa en la relación.

Por último, la dimensión cognitiva o del conocimiento del funcionamiento del PIE es la que aparece como una debilidad de parte de las familias, siendo ésta dimensión, en la cual puede decirse que la participación en PIE es pasiva, limitada y dependiente tal como se describe en la literatura. Es en este sentido que las familias parecen no contar con información suficiente, sino encontrarse muchas veces desorientada sobre la información que maneja, sea por un conocimiento parcial o confusiones a nivel conceptual sobre el funcionamiento de los PIE. Esto dado en parte, por limitaciones de la propia familia en sus recursos culturales o educacionales o capacidad de comprensión, pero sin duda, también, por la dificultad de los profesionales de comunicar claramente estos conceptos, en forma continua o incluso con uso de estrategias informativas diversas. También esto puede ser resultado de

una falta de visión de estas dificultades y por ende la falta de desarrollo de estrategias para subsanarlas.

Todo lo cual viene a plantearnos la necesidades de activar la labor de difusión y conocimiento del programa PIE en forma permanente con la familias, especialmente en momentos claves como al inicio del año escolar cuando se producen ingreso importante de alumnos nuevos, movimientos de matrícula entre escuelas, cambios de curso de los alumnos, cambios en las jefaturas de curso, etc. procesos en los cuales, los alumnos, requieren de una etapa de acompañamiento en este período de adaptación. Además, las estrategias de difusión deben incorporar elementos específicos para llegar con su mensaje a una población más vulnerable en términos educativos y culturales, incorporando por ejemplo, imágenes, visitas guiadas, contacto directo con los diferentes profesionales en cuanto a la difusión y educación sobre su rol entre otros.

Lo cual requiere tomar algunas medidas sistemáticas y continuas para mejorar esta área, como por ejemplo:

- Realizar procesos de sensibilización y difusión en forma permanente, en especial en períodos críticos marcados por transiciones como los cambios de nivel en el progreso escolar (párvulo a básico, primer ciclo básico a segundo ciclo básico, de básico a enseñanza media).
- Utilizar recursos variados en la presentación de la información.
- Proveer experiencias de aprendizaje concretas con relación al entorno escolar (por ejemplo, recorridos por las aulas, revisión de cuadernos, muestras fotográficas, etc).

## **VIII COMUNICACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN**

- Publicaciones y materiales de difusión
  - Elaboración de un informe técnico con los principales resultados de la sistematización dirigido al equipo de gestión de la escuela E-726 y el DAEM para considerarlo en las planificaciones de área de educación diferencial.
  - Elaboración de una pauta de información sobre el funcionamiento de los PIE a las familias con sugerencias para el trabajo colaborativo con la escuela en base a las experiencias recogidas.
  
- Eventos de socialización
  - Taller comunal de presentación dirigido a las familias, con participación de los docentes especialistas, equipo multiprofesional y otros profesionales de apoyo del área de educación especial.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta, L.A. (2005), Guía Práctica Para La sistematización De Proyectos y Programas De Cooperación Técnica, Oficina regional de la FAO para América Latina y el Caribe.
2. Caiceo Escudero J. (2009) Esbozo de la Educación Especial En Chile: 1850-1980.
3. CEAS-MINEDUC (2003), Estudio A Nivel Muestral De La Calidad del Proceso De Integración Educativa, Chile.
4. Cendales, L. y Torres A., (s/f) La sistematización Como Experiencia Investigativa y Formativa.
5. Mineduc, Serie Bicentenario (2005), pág.29
6. DAEM (2012) Plan De Desarrollo Educativo Municipal Arauco.
7. Delors, J. (1992). La Educación Encierra Un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI. UNESCO.
8. Escuela E-726 (2012), Proyecto De integración Escolar Escuela Doctor Vicente Millán, Arauco.
9. Godoy, M.P.; Meza, M.L. y Salazar, A. (2004), Antecedentes Históricos, Presente y Futuro De La Educación Especial En Chile, programa de Educación Especial, Mineduc.
10. Godoy Lenz, P. (2010). *De la integración a la inclusión. Ahora avanzar depende de nosotros, de cada uno.* Instituto Profesional de Chile. Recuperado de <http://educacionyhumanidades.udd.cl/files/2010/11/Decreto-170-Paulina-Godoy.pdf>
11. Hernández, M.L., Sánchez, F. (2008) La Dimensión Afectiva Como Base Del Desarrollo Humano Una Reflexión Teórica Para La Intervención En Trabajo Social.
12. Jara, O. (2001), Dilemas Y Desafíos De La Sistematización De Experiencias.
13. Jara, O. (2010), La Sistematización De Experiencias: Aspectos teóricos y Metodológicos, reproducción de la entrevista a Oscar Jara, revista Matinal, nº 4 y 5, Julio y Dic, Perú.



14. Marganto, C. (2004) Mediación Familiar. Aspectos Psicológicos y Sociales. Rescatada en  
[http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi\\_libro/41c.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/41c.pdf)
15. Martínez-Otero, V. (2004), "La calidad del discurso educativo: análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional", Revista Complutense de Educación, Vol. 15, N.º 1, pp. 167-184.
16. Mineduc (2004), Nueva Perspectiva y Visión De La Educación Especial" Informe De La Comisión De Expertos, Santiago, Chile.
17. Mineduc (2005), Política Nacional De educación Especial. Nuestro Compromiso Con La Diversidad, Santiago, Chile.
18. Mineduc (2007), Asistentes de la Educación en la Reforma Educativa, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Departamento de Educación Extraescolar, Santiago, Chile.
19. Mineduc (2009), Orientaciones Técnicas Para La Evaluación Diagnóstica De Estudiantes Que Presentan NEE Asociadas A Discapacidad Intelectual, Unidad De Educación Especial-DEG.
20. Mineduc (2010), Orientaciones Técnico Pedagógicas Para la Evaluación Diagnóstica Integral, Ley 20.201-decreto 170, Santiago, Chile.
21. Minuchin, S. (2004) Familias y Terapia Familiar, Ed. Gedisa, México.
22. OEI. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien: OEI.
23. ONU. (1993). Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad.
24. ONU y Ministerio de Educación y ciencia de España. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales.
25. Quiroz, T. y Bonnefoy, M. Cátedra Sistematización de prácticas sociales, fichas 1 a 11, material inédito
26. República de Chile (1990), Decreto Supremo de Educación N° 490 que establece normas para implementar proyectos de integración escolar en establecimientos comunes.

27. República de Chile (1994), Ley 19.284 sobre la Integración Social Plena de las Personas con Discapacidad.
28. República de Chile (1998), Decreto Supremo de Educación Nº 1 Sobre la Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
29. República de Chile (2009), Decreto con toma de razón 170, fija las normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial.
30. Ríos, J.A. (1994), Manual De Orientación y Terapia Familiar (Enfoque Sistémico Teórico Práctico, Instituto de Ciencias Del Hombre, Madrid, España.
31. Tenorio, S.; González, G. (2004) Integración Escolar Efectividad En La Escuela Regular Chilena, revista digital Umbral, 2000, nº16, Sept.
32. UMCE-MINEDUC (2006-2007), Estudio De La Calidad De La Integración Escolar.
33. UNICEF (2001), Ciclo De Debates: Desafíos De La Política educativa, Inclusión de Niños Con discapacidad En La escuela Regular.
34. UNESCO s/f Educación Inclusiva, Rescatada en <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva>
35. Valenzuela Ramírez, P. (2011). Apuntes de clase del Diplomado Educación Inclusiva y Discapacidad: diseño De estrategias Para La Intervención.
36. Verdugo, M.A. (1999). Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. Siglo Cero.

## **ANEXOS**

**Ilustración 1 Reseña del diario local La Voz De Arauco con motivo de la inauguración del Aula Multidéficit de la escuela E-726 el año 1999**

6 - La Voz de Arauco

**Arauco**

Cañete, 31 de marzo de 1999



Por fin terminó el insalubre botadero que contaminaba la ciudad.

**Nuevo vertedero**

**Descontaminará la ciudad de Arauco**

**Aún muchos pobladores desconocen este adelanto y dejan su basura en lugares no aptos para ello.**

A contar del dos de enero Arauco cuenta con un vertedero, que reemplazó al insalubre "botadero" que existía antes. Este lugar estaba ubicado a 600 metros del límite de la ciudad y el Servicio de Salud advirtió varias veces sobre las malas condiciones ambientales que este provocaba.

El nuevo vertedero, en cambio, cumple con las normas sanitarias y queda fuera del radio urbano. La empresa Servimul se encarga de retirar los desechos y llevarlos hasta este sitio. Sin embargo, todavía algunos habitantes de la comuna desconocen este

adelanto y arrojan su basura en lugares no permitidos, contaminando la ciudad.

Para dar una pronta solución a este problema el municipio realizará una campaña comunicacional, en que se informe a la población sobre la frecuencia y horario en que pasará el camión recolector por cada sector. Con respecto al tipo de residuos, cabe destacar que no se recolectan materiales tóxicos, puesto que requieren de un tratamiento especial y son responsabilidad de cada empresa.

**José Abello:**

**"Ser Concejal es una labor ingrata"**

*Siente impotencia al ver las necesidades de la gente y al no poder darles una solución inmediata a todas ellas.*

Es común verlo en los pasillos del municipio o en la calle, rodeado de gente contándole sus problemas. José Abello los escucha y los alienta, prometiéndoles hacer lo que está, en sus manos. Sin embargo, cuenta que muchas veces no puede dar solución a todos "esta es una tarea bien ingrata, porque los concejales tenemos una labor muy limitada. Legalmente sólo nos corresponde fiscalizar y el poder de ejecución lo tiene el alcalde".



"La mayoría cree que ganamos una millonada", dice Abello.

Fue conocido en la comuna por sus funciones como dirigente sindical y por su militancia en el partido socialista. En 1973, fue víctima de torturas y persecuciones, siendo exonerado de su trabajo. Aprendió electricidad y se dedicó a trabajar en forma

particular. Con ello, ha podido mantener a su familia, compuesta por cuatro hijos.

Al salir electo concejal "los clientes comenzaron a escasear" -señala-. "porque la mayoría cree que ganamos una millonada, lo que no es cierto".

**Niños discapacitados**

**Cuentan ahora con una sala especial**

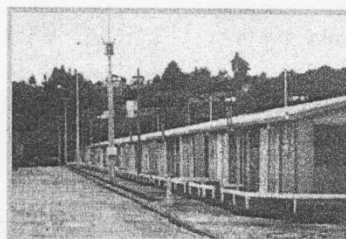


El principal logro de esta sala ha sido la integración social de estos menores, dice Marisol Fonseca.

Desde marzo, Arauco cuenta con una sala especial para atender a niños discapacitados. Se trata de la denominada "aula de recursos", que pertenece a la Escuela 726. Atiende a 14 niños entre 6 y 15 años.

Marisol Fonseca educadora diferencial, con mención en deficiencia mental, es la encargada de la educación de estos pequeños. Ella explica que la mayoría de ellos ha estado en la Teletón y presentan patologías como: parálisis cerebral, hemiplejía y síndrome de down.

Para ingresar el único requisito que se exige es que los menores presenten dos déficit. Es absolutamente gratuito. El objetivo esencial de este curso es darles una mejor calidad de vida y enseñarles algunos hábitos. Además, las tías les entregan mucha estimulación y dedicación.



Nuevas poblaciones está construyendo el gobierno, ayudando a los pobladores de menores recursos a obtener casa propia.

**Abiertas postulaciones**

**Para subsidios habitacionales**

**Ahorro y perseverancia son los ingredientes primordiales para acceder a una vivienda.**

A través del Programa Especial para Trabajadores PET, serán entregadas 189 viviendas en la comuna de Arauco. A este subsidio pueden postular quienes cumplan los siguientes requisitos: tener un trabajo estable, un año de estabilidad laboral y un ahorro mínimo de 51 unidades de fomento. Además, el municipio firmó un convenio de colaboración con la Cámara de la Corporación Habitacional, que depende de la Cámara Chilena de la Construcción, con el que se logró suprimir la cuota de incorporación a este beneficio.

También existen cinco comités que se han adjudicado viviendas progresivas. Tres de ellos, pertenecen a Laraquile, uno al valle Pichilo y otro a Punta Lavapié. En total, los beneficiarios son 140 personas. Para postular a estas casas las personas deben: ser propietarios de un terreno, no poseer una solución sanitaria y formar parte de un comité pro vivienda, legalmente constituido.

En la población Tubul se adjudicaron 47 subsidios al comité Brazos de Mar. La Fundación San José de la Dehesa, donó a estas familias, mediante un convenio con la Municipalidad de Arauco, cuatro mil 350 unidades de fomento. Gracias a este aporte los pescadores pudieron comenzar a construir sus viviendas.

María Teresa Almonacid asistente social, encargada del área de subsidios y viviendas, señaló que Arauco es una comuna pionera en la provincia, en cuanto a la solución de los problemas habitacionales, puesto que existe una estrecha colaboración con el Servicio de Vivienda y Urbanismo de Lebu y a que la gente aprendió a ahorrar. Sin embargo, aclaró que aún queda una cantidad importante de personas que esperan una pronta solución, a ellos les solicitó que tengan paciencia y que continúen ahorrando.

**Casi todas las escuelas**

**Implementadas para la jornada única**

La comuna de Arauco cuenta con 19 establecimientos educacionales que acogen a sus estudiantes durante todo el día. La extensión de la jornada escolar en estas escuelas beneficia a 490 alumnos y a 29 profesores. Para poder aumentar el horario de clases, los colegios debieron adecuar su infraestructura, implementándola con más baños y comedores. Mafeldá Cruz directora del departamento de educación señaló que gracias al Fondo Nacional de Desarrollo, que aportó con 370 millones de pesos, ha sido posible contar con el mobiliario adecuado en las escuelas. Además, informó que otros ocho establecimientos presentaron su postulación para extender la jornada el próximo año. El 2.000 sólo faltará que se integre la Escuela de Ramadilla.



## Equinoterapia Escuela E-726



Ilustración 2 fases inicial, intermedia y final



Ilustración 3 fase intermedia o monta



Ilustración 4 Fase final o despedida

**Tabla 1 Escuelas que cuentan con PIE en la comuna de Arauco, año 2012. Fuente Equipo Multiprofesional DAEM**

DISTRIBUCIÓN PIE POR ESCUELAS		
ESCUELA	UBICACIÓN	Nº PIE
E-726	Arauco	6
E-727	Arauco	2
EVQ	Arauco	2
L-A50	Arauco	2
CEIA	Arauco	2
F743	Laraquete	3
F-736	El Pinar	1
F-748	Horcones	1
F-728	Carampangue	3
LPC	Carampangue	2
G-747	Meseta	1
G-744	Pichilo	1
F-746	Ramadillas	1
G-745	Tubul	1
F-751	Llico	1
F-735	Punta de Lavapie	1
G-740	Yani	1
G-734	Raqui	1
G-737	Caripilun	1
G-741	Las Puentes	1

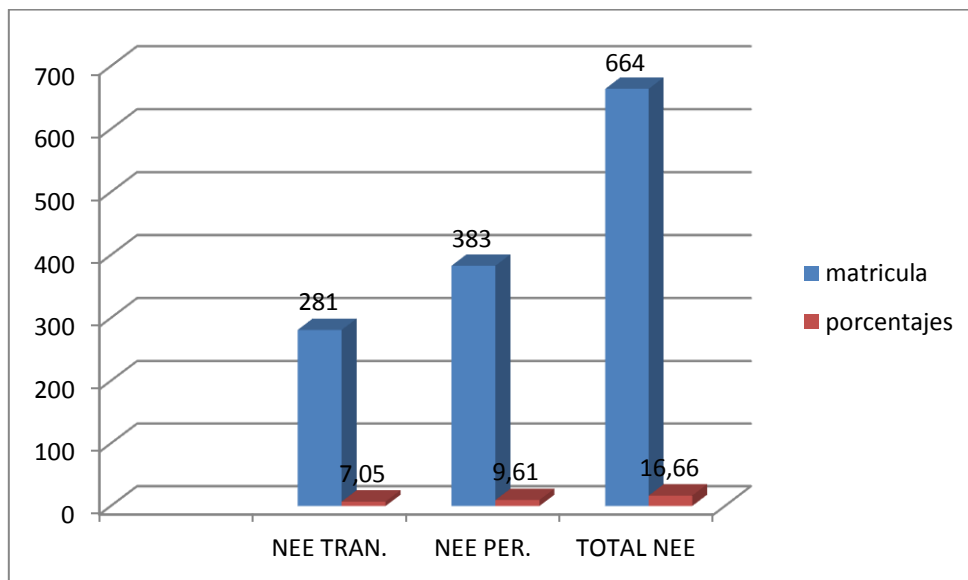
Gráfico 1 Distribución de escuelas con y sin PIE en la comuna de Arauco, año 2012.

Fuente: EMP DAEM

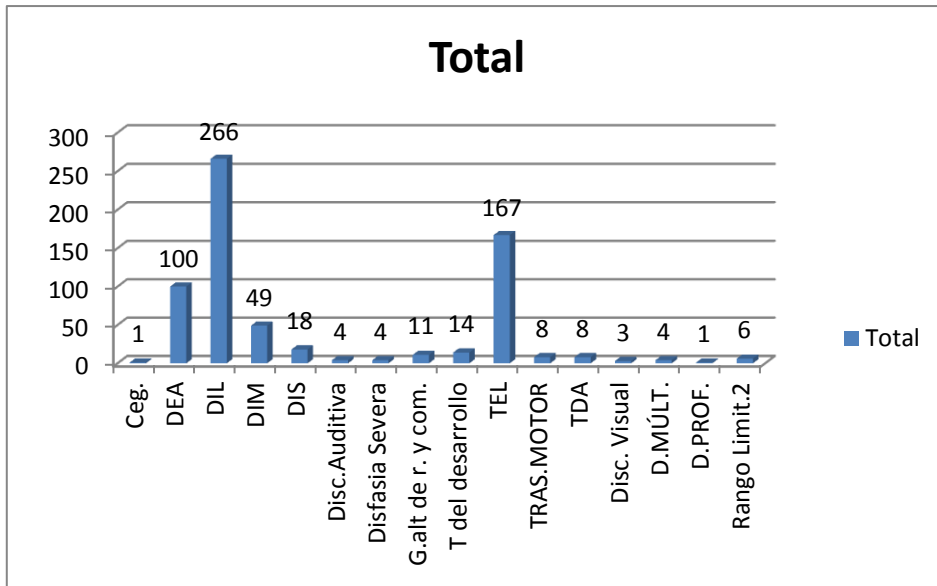


Gráfico 2 Alumnos atendidos por NEE Transitorias y NEE Permanentes en la comuna de Arauco, año 2012.

Fuente: EMP DAEM



**Gráfico 3 Tipos de discapacidades atendidas en PIE de la comuna de Arauco. Fuente EMP DAEM**





## GLOSARIO

**Adaptación o Adecuación Curricular:** Aquel proceso de toma o flexibilización de decisiones tendiente a ajustar y complementar el Currículum Escolar Común para que, la diversidad de los estudiantes que están dentro del aula, puedan beneficiarse y participar de la enseñanza (FONADIS, MINEDUC y TELEDUC, 2004 en Valenzuela P, apuntes clases, 2011).

**Alumno con necesidades educativas especiales:** aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. Se presentan dos tipos de necesidades educativas especiales; NEE de carácter permanente y NEE de carácter transitoria. 170.

**Curriculum:** serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El curriculum anticipa los resultados de la instrucción. (Mineduc, 2007)

**Dificultad específica del aprendizaje(DEA o TEA):** Se manifiestan en niños con inteligencia normal o alrededor de lo normal que carecen de alteraciones sensomotoras o emocionales severas. No logran un rendimiento escolar normal y presentan dificultades reiteradas en ciertas áreas del aprendizaje, funcionando bien en algunas y mal en otras. La presencia de las dificultades se da en diferentes niveles de aprendizaje: recepción, comprensión, retención y creatividad en relación a su edad mental. Aprenden en cantidad y calidad inferior a lo esperado en relación a su capacidad.

**Dislexia:** trastorno relacionado con el lenguaje por el cual la persona tiene problemas para entender palabras, oraciones o párrafos.

**Discalculia:** trastorno relacionado con las matemáticas por el cual la persona tiene dificultades para resolver problemas y entender conceptos matemáticos.

**Disgrafía:** trastorno relacionado con la escritura por el cual la persona tiene dificultades para formar correctamente las letras o escribir dentro de un espacio determinado.

**Integración escolar:** es una consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, por ende también el escolar, sin ser discriminada (Godoy, M.P y otros, 2004).

**Inclusión** refiere al mantenimiento de un curriculum común para todos. El interés está en posibilitar la real participación de todos los alumnos en las actividades y experiencias de la educación común. (Tenorio, S. y González G, 2000).

**Multidéficit, déficit múltiples o retos múltiples:** refiere a la existencia de más de una discapacidad en una misma persona, es decir, la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales asociadas, con frecuencia a pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos, problemas de comunicación y conexión con del medio, que impactan de manera significativa su autonomía.

**Necesidades Educativas Especiales:** Se refieren a aquellas dificultades del educando para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases importantes con relación al curriculum por diversas causas que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente con la mayoría de los estudiantes, por lo que se requieren medidas pedagógicas especiales, tales como de medios de acceso al curriculum, adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula, o, servicios de apoyo educativo especializados.

**NEE Transitorias** serán entendidas como los siguientes déficit: Dificultades específicos del aprendizaje (DEA); Trastornos específicos del lenguaje (TEL); Trastorno déficit atencional con y sin hiperactividad (TDA) o trastorno Hiperactivo; y, Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

**Participación** es el proceso mediante el cual las comunidades intervienen la realidad organizándose, estableciendo prioridades según sus necesidades, con el fin de conseguir calidad de vida y bienestar (Mineduc, 2007).

**Proyectos Integración escolar:** estrategia o medio del cual dispone el sistema educacional para proveer recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a los educandos con NEE ya sea derivada de una discapacidad o de trastornos específicos del lenguaje (TEL) en la educación regular (decreto n° 1/98 y n° 1300/02). A través de los PIE se obtiene subvención de la educación especial.

**Problemas generales de aprendizaje:** Se manifiesta un retardo general de todo el proceso de aprendizaje, observándose lentitud, desinterés, deficiencia en la atención y concentración, afectando el rendimiento global. Estas características se presentan en niños con un desarrollo normal y con inmadurez en el área cognitiva o verbal, lo que provocaría una lentitud para aprender. También es posible ver estas manifestaciones en niños con retardo mental, dificultades auditivas severas y alteración en la psicomotricidad.