

Informe Final de Estudio:

“Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)”

Preparado en el marco de la licitación 592-17-LE12 (Ministerio de Educación)

Centro de Innovación en Educación

Fundación Chile

JULIO 2013

El equipo que realiza esta investigación está compuesto por: Javiera Marfán (Investigadora responsable), Paulina Castillo (Coordinadora ejecutiva), Roberto González (Investigador), Israel Ferreira (Ayudante de investigación)

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	4
I. OBJETIVOS	5
II. DISEÑO METODOLÓGICO.....	6
III. ANTECEDENTES CONCEPTUALES.....	17
a. ANÁLISIS TRANSVERSAL EXPERIENCIAS INTERNACIONALES.....	49
1. Referencias políticas y perspectivas de trabajo con diversidad.....	49
2. Conceptualización de NEE y organización de trabajo	52
3. Organización de escuelas para atención a la diversidad	55
4. Prácticas Intraescuela	56
5. Prácticas extraescuela.....	59
6. Financiamiento	61
7. Conclusiones.....	62
b. RESULTADOS CUANTITATIVOS: CARACTERIZACIÓN DE ESCUELAS CON PIE Y SUS RESULTADOS.....	75
1. Ubicación y distribución de las escuelas PIE a nivel nacional	75
2. Nivel socioeconómico y Vulnerabilidad de las escuelas PIE	92
3. Distribución de estudiantes con NEE a nivel nacional	112
4. Distribución de la Matrícula de escuelas PIE	129
5. Escuelas PIE y resultados SIMCE	131
6. Caracterización de profesionales de escuelas con PIE	136
c. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TRANSVERSAL DEL ESTUDIO DE CASOS.....	144
1. Implementación Programas de Integración Escolar:.....	144
2. Coordinación.....	151
3. Recursos	156
4. Actitudes.....	159
5. Trabajo colaborativo	163
6. Lógica de trabajo y Proactividad.....	168
7. Contexto Político e Institucional.....	171
d. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PIE.....	175
1. Distribución de Matrícula en Escuelas PIE	175
2. Coordinación de los Programas de Integración Escolar	176
3. Equipo de Integración Escolar	182

4.	Utilización de recursos en el Proyecto de Integración Escolar	195
5.	Trabajo con enfoque en la diversidad.....	204
6.	Prácticas de trabajo colaborativo entre estudiantes.....	207
7.	Impacto de los Programas de Integración en Estudiantes con NEE	211
8.	Prácticas de sensibilización de la Política PIE	217
9.	Implementación de la Política Proyectos de Integración Escolar	220
V.	CONCLUSIONES	233
1.	Implementación de política de integración en escuelas en Chile.....	233
2.	Sentido de integración/inclusión en las escuelas con Programa de Integración Escolar	245
3.	Evaluación desde las escuelas del diseño e implementación de la política PIE y evaluación de acompañamiento otorgado por MINEDUC	255
VI.	RECOMENDACIONES	267
1.	Recomendaciones a MINEDUC respecto a la Implementación y Sentido de la Política PIE.....	267
2.	Recomendaciones a Sostenedores de Establecimientos Educativos ..	273
3.	Recomendaciones a las Escuelas que han incorporado Programas de Integración Escolar	275
III.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	278

PRESENTACIÓN

Este documento corresponde al Informe Final que el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile ha preparado para la presentación de resultados del estudio de *Análisis de la implementación de los Programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Fundación Chile, comprometida con el desarrollo de propuestas innovadoras que permitan mejorar las capacidades del sistema escolar, ha elaborado este documento bajo la convicción de que un esfuerzo de mejoramiento de las condiciones y los procesos educativos requiere de una mirada evaluativa sistemática y permanente de sus resultados y factores asociados.

Este informe final se compone de 6 secciones. La primera de ellas, presenta los objetivos del estudio. La segunda parte presenta el diseño metodológico, ilustrando las definiciones generales que enmarcan el estudio y las técnicas de recolección de información utilizadas. En esta sección además, se presenta la selección de muestras y casos, así como también los planes de análisis asociados a cada componente metodológico. La tercera sección presenta antecedentes conceptuales sobre los enfoques teóricos y políticos que han primado a nivel nacional e internacional en términos de necesidades educativas especiales y educación inclusiva. Allí se introducen los conceptos fundamentales para contextualizar el desarrollo y funcionamiento del PIE en Chile. En la cuarta parte se muestra un Análisis Transversal de Experiencias Internacionales donde se revisan temas en torno a políticas y prácticas llevadas a cabo en diversos países que trabajan con necesidades educativas especiales y que presentan tendencias más integrativas o inclusivas respecto al trabajo con la diversidad de los estudiantes en las escuelas. En la quinta sección se observan los resultados del estudio, una primera parte profundiza en la caracterización descriptiva de las escuelas que han ingresado a PIE, una segunda parte presenta los resultados de la aplicación de encuesta a directores de escuelas con PIE y una tercera parte muestra los resultados del estudio de casos llevado a cabo en 14 escuelas. Finalmente en la sección cinco y seis se presentan las conclusiones obtenidas de la triangulación de la información obtenida mediante las diversas técnicas de recolección de datos y por último recomendaciones respecto a los resultados que puedan ser un aporte para el desarrollo de la actual Política de Integración en las escuelas que cuentan con PIE. El informe incluye además un conjunto de anexos que contribuyen a profundizar en la información contenida en los capítulos señalados y proveen información adicional.

I. OBJETIVOS

El propósito de este estudio, es informar a los diseñadores de la política pública en educación especial sobre la implementación de los procesos definidos por la política PIE en los establecimientos educacionales, así como la situación en éstos de actitudes o lógicas de operar acordes a los enfoques a la base de esta política.

Objetivo General:

Describir la reciente instalación de la política PIE y la situación actual en las escuelas que participan de ella, respecto de procesos escolares y experiencias de aprendizaje objeto de dicha política.

Objetivos Específicos:

- i. Describir y explicar la implementación de procesos para la detección y evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria de NEE para el ingreso de un PIE
- ii. Describir y explicar los procesos instalados para la coordinación interna del PIE, de acuerdo a lo comprometido en el Programa y en el Convenio, identificando fortalezas, debilidades, oportunidades y tensiones del proceso de implementación
- iii. Describir y explicar los procesos instalados para el uso adecuado y pertinente de los recursos provenientes de la subvención de educación especial, identificando fortalezas, debilidades, oportunidades y tensiones del proceso de implementación
- iv. Describir la situación actual respecto de actitudes inclusivas en torno a las NEET en los miembros de la comunidad educativa (que actividades se hace)
- v. Describir la lógica de trabajo colaborativo actual en torno a las NEET entre los equipos profesionales del establecimiento (calidad trabajo colaborativo)
- vi. Describir la lógica profesional de trabajo y el nivel de proactividad que actualmente presentan los equipos profesionales de trabajo en el abordaje de las NEET ¹
- vii. Describir la influencia que pudiera tener la política PIE en los procesos de enseñanza que los docentes y especialistas PIE implementan en el aula, y en la participación de los estudiantes con NEET y NEEP en los procesos de aprendizaje.²

A modo transversal y como variable de análisis se buscará dar cuenta de los factores asociados que ayudan a explicar la situación que se describirá a partir de los distintos objetivos. Dando énfasis a observar tanto el cumplimiento de la política PIE en relación a las prácticas escolares, pero también a conocer el trabajo realizado al interior del establecimiento, tanto a nivel de prácticas de implementación, como también de trabajo colaborativo.

¹ Este objetivo se corresponde con los objetivos 6 y 7 presentes en las bases de licitación, los cuales fueron fusionados en acuerdo del Centro de Estudios y la Unidad de Educación Especial del MINEDUC.

² Este objetivo corresponde al objetivo 8 de las bases de licitación.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

La evaluación de la implementación de los PIE combinó dos formas de aproximación a los datos: sistematización y análisis de información secundaria presente en documentos, páginas web y bases de datos educativos, por una parte, y producción primaria de información a través de un trabajo de investigación en terreno, por otra. Esta última, a su vez, consideró el uso de diversas técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas, las cuales se combinaron con el fin de acercarse de la magnitud de los fenómenos observados y, a la vez, obtener una mirada más profunda sobre ellos, sus causas y la manera en que son interpretados por los actores escolares.

Ambas aproximaciones metodológicas –análisis de información secundaria y levantamiento primario de datos- son transversales a los focos de estudio. Ellos se traducen en 4 componentes metodológicos, los cuales finalmente fueron triangulados con el objetivo de obtener conclusiones y recomendaciones para la política de PIE.

Diseño general

- *Tipo de estudio:* Transversal, con análisis de información secundaria y primaria, y metodologías mixtas de investigación social.
- Universo: Establecimientos beneficiarios de la política PIE en Chile.
- Unidad de análisis: Establecimiento beneficiario de la política PIE.
- Unidades de observación:
 - i. Establecimientos educativos
 - ii. Aula
 - iii. Directores
 - iv. Miembro del equipo directivo (Jefe de UTP)
 - v. Docentes
 - vi. Asistentes de la educación
 - vii. Sostenedor
 - viii. Apoderados
 - ix. Coordinadores PIE en los establecimientos
 - x. Coordinadores PIE a nivel comunal
 - xi. Expertos del Ministerio de Educación
 - xii. Documentos de los establecimientos (PEI, Plan de mejora SEP, y evaluaciones del PIE)
 - xiii. Espacios físicos y equipamiento en los establecimientos

Componente 1: Revisión de experiencias internacionales

En este componente se revisaron antecedentes conceptuales y experiencias internacionales, que permitieron complementar el marco conceptual desarrollado en el primer capítulo del informe. Esta revisión consideró 8 experiencias de sistemas educativos, cuya atención a las NEE se aborda desde una estructura de variables que permite identificar las similitudes y diferencias entre los casos y en relación a Chile: la consideración del contexto social político de los países, la noción de necesidades educativas especiales que se tenga, las formas de organización y financiamiento y las principales estrategias utilizadas en las escuelas para trabajar con la diversidad.

En este componente, se ilustraron y profundizaron en la experiencia internacional de implementación de políticas de integración en los siguientes países:

- Alemania
- Bélgica
- Inglaterra
- EE.UU. (Massachusetts)
- Canadá (New Brunswick)
- España
- Finlandia
- Colombia

Componente 2: Caracterización de Escuelas con PIE y sus resultados

El objetivo de este componente apuntaba a la realización de una descripción general de los establecimientos con PIE, a partir de la sistematización y análisis de bases de datos tanto públicas como de uso interno del Ministerio de Educación. En una primera instancia, con el propósito de conocer el universo de estudio y, de este modo, contextualizar de mejor manera el resto de la investigación, se recopilaron y pusieron en relación estos datos, realizando así una descripción general de las características básicas de los establecimientos con PIE de Chile. Entre las variables de caracterización utilizadas se encuentran las siguientes:

- Dependencia Administrativa: Se utilizó como la principal variable de segmentación del estudio, comparando la distribución de las especificidades de la política PIE (diagnósticos, distribución, ingreso, etc.) según la dependencia de las instituciones.
- Ubicación: Según la distribución geopolítica del país, se realizó un mapa de las escuelas que han decidido incorporarse a PIE. Importante fue la realización de distinciones entre establecimientos ubicados en los principales centros urbanos de aquellos más aislados.

- Matrícula: Se analizó la matrícula de estos establecimientos y su evolución durante la última década.
- Eficiencia interna: Se analizaron los resultados de eficiencia interna, a saber, los alumnos aprobados, reprobados y retirados cada año en los establecimientos con PIE.
- Vulnerabilidad: Se analizaron los niveles de vulnerabilidad de los alumnos en los establecimientos PIE, según la información otorgada por JUNAEB, poniendo atención en la distribución de la vulnerabilidad en las diferentes regiones del país y la relación entre la vulnerabilidad y la incorporación de escuelas a la política.
- Recursos humanos: Se realizó un perfil de los docentes y profesionales especialistas de los establecimientos según sus características demográficas y de formación (sexo, edad, tipo de título, etc.).
- Perfil de los alumnos con NEE: Se realizó la descripción del número de estudiantes integrados y su caracterización entre aquellos con necesidades transitorias o permanentes, así como también las características de la distribución de NEE según variables socio-demográficas.
- SIMCE: La medición SIMCE fue introducida para conocer los resultados de esta medición en las escuelas estudiadas, más no se intentó realizar un análisis explicativo de esta variable.

Los resultados de este componente fueron ilustrados en el apartado B del ítem Resultados, pero debido a su gran extensión, muchos análisis complementarios están descritos en el anexo N° 6.

Las bases de datos que se utilizaron fueron, entre otras, las siguientes:

- Directorio de Establecimientos 2011³: Esta base de MINEDUC contiene los datos básicos de todas las escuelas, como lo son la dependencia administrativa, la ruralidad o la ubicación del establecimiento.
- Matrícula: Se utilizaron las bases de matrícula desde el 2000 al 2011, de manera de poder observar las tendencias de matrícula de los establecimientos en cuestión durante los últimos 12 años.
- Dotación Docente: La base de datos de Dotación Docente facilitada por MINEDUC contiene datos de la cantidad de docentes que trabajan en cada establecimiento.
- Asistentes de la Educación: Esta base provista por el MINEDUC, contiene información que permite distinguir y caracterizar las distintas funciones que desempeñan los asistentes de la educación.
- Establecimientos con PIE 2012: Base que identifica a los establecimientos con PIE
- Alumnos integrados 2012: Esta base está compuesta por los estudiantes que participan del PIE, los cuales se encuentran asociados a su respectivo RBD y se señala su diagnóstico.

³ Al momento de ejecutar el análisis de datos aún no estaba disponible la base de establecimientos 2012.

- IVE SINAE 2012: Esta base de datos de la JUNAEB contiene el porcentaje de alumnos vulnerables en cada establecimiento.
- SIMCE: Se utilizaron las bases SIMCE a nivel de alumno desde 2005 a 2011⁴. Éstas contienen los puntajes de cada establecimiento en 4to y 8vo básico.

A partir de ellas, se realizó un análisis descriptivo preliminar de los datos de establecimientos con PIE, utilizando variables de cruce relevantes, tales como dependencia administrativa del establecimiento, zona, grupo socioeconómico y ubicación regional. En el análisis de las bases de datos se ocupó el software SPSS 19.0

Componente 3: Encuesta

El tercer componente metodológico realizado, estuvo constituido por una encuesta representativa a nivel nacional, en establecimientos regulares que cuentan con proyectos de integración escolar. Esta encuesta, de carácter exploratorio, tuvo como fin tener una aproximación inicial a la implementación de los PIE, prestando atención a temáticas tales como: el funcionamiento de los procesos de detección y evaluación diagnóstica que se utilizan en las escuelas, los mecanismos utilizados para la coordinación interna de los equipos en función del PIE, la satisfacción con éste, el uso de recursos asociados a la subvención de educación especial de carácter transitorio, el aporte/interacción del PIE con las iniciativas de mejoramiento de la escuela con especial foco en los planes de mejora SEP, y los resultados (de aprendizaje, convivencia, valóricos, procesos escolares, reacción de la escuela hacia el entorno) que se le atribuyen al programa, entre otros.

El objetivo que de la presente encuesta, fue la generación de un panorama a nivel nacional respecto de la implementación de los PIE, destacando desde una perspectiva cuantitativa y estadísticamente generalizable a los establecimientos que participan del dicho programa, con especial foco en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias.

Se efectuó la extracción de una muestra representativa del universo de escuelas con Proyectos de integración escolar, a partir de las siguientes características

Población: El número total de establecimientos con alumnos integrados en el año 2012, de acuerdo con los datos del Ministerio de educación, es 4.506, correspondiente al 48,8% de los establecimientos regulares, pero a un 54% de los establecimientos que efectivamente se pueden incorporar a PIE (limitándose a municipales y particular subvencionados).

Marco muestral: Base de datos del Ministerio de Educación que contiene a los establecimientos educacionales con proyectos de integración escolar en 2012.

⁴Al momento de ejecutar el análisis de datos aún no estaba disponible la base de resultados SIMCE 2012.

Muestra: Se realizó la selección de una muestra aleatoria simple, con un error máximo de estimación de 5% y un 95% de confianza. Dado el universo de establecimientos con PIE que indica el marco muestral, ello da como resultado una muestra de 354 establecimientos. Además de esto se seleccionó a partir del mismo 5% de error máximo de estimación y con un 95% de confianza, una muestra de reemplazo de otros 354 establecimientos.

Tipo de encuesta: Cuestionario estructurado con preguntas cerradas, que fue aplicado de manera electrónica, entre el 18 de marzo del año 2013 y el 10 de junio del mismo año, mediante e servidor online Survey Monkey.

Unidad de observación: Los cuestionarios electrónicos se enviaron a los directores de los establecimientos educacionales seleccionados en la muestra.

A modo de plan de contingencia, se seleccionó una muestra de reemplazo. Así, cada caso seleccionado tuvo un establecimiento que opera como reemplazante en caso de que el primero no cumpla con los requisitos requeridos por el estudio, o bien, no haya disposición para contestar. El cuestionario se envió a ambas muestras, priorizándose la captación de las respuestas de la primera. La descripción de la muestra teórica y de reemplazo se encuentra disponible en el anexo N° 8.

La aplicación de la encuesta contó con seguimiento telefónico de manera permanente. Se alcanzaron finalmente 362 establecimientos, dejando un rango de tiempo que permitiera incorporar más establecimientos que la muestra mínima (354), con el objetivo de obtener una validez metodológica mayor. Esta cifra se alcanza incorporando al análisis las respuestas obtenidas en la muestra de reemplazo. Con ello, se obtiene un error máximo de estimación a nivel nacional de **4,97**, asumiendo varianza máxima, con lo cual se cumple el objetivo que se había propuesto en el diseño de investigación. La descripción de la muestra efectivamente alcanzada es posible observarla en el Anexo N°9.

Plan de análisis: Los resultados obtenidos fueron ingresados de manera automática en una base de datos, realizando posteriormente un análisis de estadística descriptiva de las preguntas realizadas mediante el paquete estadístico SPSS 19.0.

Componente 4: Estudio de casos

Este componente consideró una aproximación a la implementación de la política PIE en las escuelas a través de metodologías cualitativas. Los estudios de casos son especialmente pertinentes si se considera como unidad de análisis al establecimiento de manera holística, ya que permite rescatar en profundidad lo que está sucediendo a nivel de sus actores, procesos y resultados, pero sin perder de vista las interrelaciones que se producen entre estos elementos y cómo se afectan mutuamente.

Se seleccionó un conjunto de **14 establecimientos escolares⁵ donde se está implementando el programa de integración** y que reflejan parte de la diversidad de realidades escolares. En cada uno de ellos, se ha realizado una visita en profundidad orientada a levantar información sobre la implementación de la política, desde la perspectiva de los propios actores escolares. Se utilizaron cuatro técnicas de investigación social cualitativa: entrevistas semi-estructuradas, observación de aula, observación de espacios y análisis cualitativo de documentos relevantes.

a. Técnicas, instrumentos y fuentes de información

A continuación, se describen las técnicas que fueron utilizadas en el levantamiento de información. Ellas están asociadas a instrumentos específicos, los cuales han sido elaborados buscando cubrir y dar interpretación a los temas que surgen a partir del ejercicio de operacionalización de variables. Si bien el estudio de casos es una metodología que acoge una perspectiva inductiva, en la medida que elabora resultados que tienen su origen en las propias fuentes de información, también presenta características deductivas, puesto que tiene como punto de partida una definición inicial de variables de interés, fundamentada por los antecedentes conceptuales y objetivos de estudio.

- **Entrevistas semi-estructuradas:** Esta modalidad de entrevista se caracteriza por la utilización de una pauta de preguntas o contenidos que guía la conversación. En este sentido, tiene la ventaja de tener una estructura flexible que permite rescatar las particularidades de cada uno de los casos, pero asegurando a la vez que existan variables de análisis compartidas que permitan hacer comparaciones y rescatar elementos comunes.

⁵Inicialmente se había contemplado la realización de estudios de caso en 20 establecimientos. No obstante, debido a motivos de factibilidad el número se redujo a 14, previo acuerdo con la contraparte de MINEDUC. Esta modificación no resultó perjudicial para los objetivos de la investigación, los cuales han podido cumplirse. A modo de compensación y para fortalecer la calidad de la información recogida, se incorporaron técnicas de recolección de información no consideradas en la propuesta original, como por ejemplo, observaciones de aula con foco en captar el modo de trabajo colaborativo entre profesores de aula y profesores vinculados al programa de integración.

Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron utilizando una pauta con preguntas abiertas, elaboradas a partir de las dimensiones presentes en la operacionalización⁶, a los siguientes actores en cada escuela:

Tabla Nº 1: Distribución de actores entrevistados

Actor	N
Sostenedor⁷	1
Director	1
Jefe de UTP	1
Coordinador PIE en el establecimiento	1
Encargado PIE comunal (si aplica)	1
Docentes⁸	2
Miembro equipo especialistas⁹	1
TOTAL	8

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, en cada caso se realizó una entrevista colectiva con 2 a 3 apoderados del establecimiento que tengan hijos/pupilos integrados¹⁰. El objetivo, es combinar la posibilidad de profundizar en las experiencias individuales (permitido por el reducido número de apoderados), a la vez que fomentar el intercambio de experiencias y conversación entre ellos.

- Observación de espacios y materiales: Esta actividad se realizó en base a una pauta estructurada, la cual es elaborada por un especialista en educación especial. Ella fue aplicada en todos los establecimientos en conjunto con el director o quien éste indique es la persona más adecuada para informar sobre la infraestructura y materiales pedagógicos del establecimiento y su relación con el programa de integración escolar.
- Revisión de documentos: Se realizó una revisión de documentos clave para el establecimiento (entre ellos PEI, PME SEP y los formularios PIE) analizando si

⁶ Ver anexo Nº 1.

⁷ Durante el transcurso de la investigación se observó que los sostenedores son fuentes de información con poco manejo directo de la política PIE. La visión respecto del caso específico es acotada, especialmente en aquellos casos donde manejan varias escuelas. Ello implicó que se redujo la muestra de sostenedores y se potenció la entrevista con el coordinador comunal, incorporando finalmente a 6 sostenedores en la muestra final de entrevistas (3 de escuelas municipales y 3 de escuelas particulares subvencionadas.)

⁸ Se ha priorizado la incorporación de un profesor de aula regular y un profesor de educación diferencial que cumple el rol de co-docente. En el caso de escuelas que no cuentan con especialistas (ej: psicólogo, fonoaudiólogo), se ha reemplazado dicho actor por el profesor diferencial y se ha entrevistado a dos profesores de aula.

⁹ Cuando no exista encargado a nivel comunal, se realizará, a modo de reemplazo, dos entrevistas a profesionales PIE del establecimiento.

¹⁰ Para llegar a este número, se trabaja con la escuela para citar al doble de apoderados al espacio de conversación

éstos incorporan la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos y, concretamente, si incluyen acciones que interactúen con el PIE.

Estos documentos fueron analizados a partir de una matriz de clasificación de información¹¹, que da cuenta de si aquellos incorporan –y cómo- las distintas variables contempladas en la operacionalización.

- Observación de aula: Se utilizó una pauta común de observación focalizada en aspectos tales como las estrategias de interacción, colaboración y co-docencia utilizadas entre los profesionales durante las clases, entre otros.

La estrategia de observación de aula se realizó en dos clases, preferentemente de Lenguaje y Comunicación, una de primer ciclo y otra del segundo. Cabe señalar que los profesores entrevistados son los mismos a quienes se observó en aula. Ello permitió mejorar el nivel de especificidad de las entrevistas, apuntando a elementos concretos del trabajo en clase y la relación pedagógica con los especialistas.

b. Selección de los casos

Tal como se señaló anteriormente, se seleccionaron y visitaron 14 escuelas como casos de estudios. Ellas fueron escogidas en función de 4 criterios, los cuales buscan representar parte de la variabilidad de realidades escolares del país. Así, si bien los métodos cualitativos no permiten obtener resultados generalizables, a través de este ejercicio se observó si parte de las diferencias entre los casos, pueden explicarse por elementos de contexto asociados. También se interpretaron los resultados a partir de los procesos escolares e implementación del PIE observado en los establecimientos. Los criterios escogidos fueron:

- Dependencia administrativa: Municipal, Particular subvencionada
- Región: Metropolitana, regiones (O'Higgins y Valparaíso).
- Vulnerabilidad: Grupo SIMCE A-B; Grupo SIMCE C; Grupo SIMCE D-E.
- Resultados educativos SIMCE: Tercil de mejores resultados y tercil de peores resultados, ambos teniendo como referencia el grupo socioeconómico de la escuela.

Si bien se ha optado por definir estas variables de segmentación, la selección de casos ofrece variabilidad en cuanto a tamaño de los establecimientos y niveles de enseñanza impartidos. Se ha optado por escoger un mayor número de escuelas municipales, en vista de que la distribución de escuelas según los datos al año 2012, arrojó un total de 73,5% de establecimientos PIE son municipales, mientras que un 26,1% particular subvencionados. Además de esto y debido a los pesos

¹¹ Esta matriz ha servido para el análisis transversal de la información recopilada a través de las demás técnicas utilizadas en los estudios de caso. El detalle se explica en el plan de análisis de este componente.

relativos de cada región en el total país, se consideraron mayormente escuelas de la región metropolitana (19,6% del total de escuelas del país) con 11 escuelas para la muestra final, luego 5 escuelas de la región de Valparaíso (9,8% del total de escuelas del país) y 4 escuelas de O'Higgins (7,5% del total de escuelas del país).

A continuación se identifican las escuelas que formaron parte de la selección definitiva del presente estudio de casos. Con el fin de resguardar la confidencialidad de la identidad de los establecimientos participantes, éstos se describen en función de las variables mencionadas anteriormente.

1. Escuela municipal, grupo SIMCE A-B, tercer tercil SIMCE (Quinta normal, RM)
2. Escuela municipal, grupo SIMCE C, tercer tercil SIMCE (Maipú, RM)
3. Escuela particular subvencionada, grupo SIMCE D-E, primer tercil SIMCE (Vitacura, RM)
4. Escuela municipal, grupo SIMCE C, primer tercil SIMCE (Huechuraba, RM)
5. Escuela municipal, grupo SIMCE D-E, tercer tercil SIMCE (Santiago, RM)
6. Escuela municipal, grupo SIMCE A-B, primer tercil SIMCE (Pedro Aguirre Cerda, RM)
7. Escuela particular subvencionada, grupo SIMCE A-B, primer tercil SIMCE (San Miguel, RM)
8. Escuela particular subvencionada, grupo SIMCE A-B, tercer tercil SIMCE (Puente Alto, RM)
9. Escuela municipal, grupo SIMCE A-B, tercer tercil SIMCE (Valparaíso, V región)
10. Escuela particular subvencionada, grupo SIMCE C, tercer tercil SIMCE (Machalí, VI región)
11. Escuela municipal, grupo SIMCE A-B, primer tercil SIMCE (Zapallar, V región)
12. Escuela municipal, grupo SIMCE C, primer tercil SIMCE (Petorca, V región)
13. Escuela particular subvencionada, grupo SIMCE A-B, primer tercil SIMCE (Chimbarongo, VI región)
14. Escuela particular subvencionada, grupo SIMCE A-B, tercer tercil SIMCE (San Antonio, V región)

Así, se obtuvo la siguiente distribución según variables de segmentación:

- Dependencia administrativa: Municipal = 8; Particular subvencionada = 6
- Vulnerabilidad (Grupo socioeconómico SIMCE 2011): AB = 8, C = 4, D-E=2
- Distribución geográfica: Región metropolitana = 8, otras regiones = 6
- Tercil SIMCE dentro del nivel socioeconómico: primer tercil (alto) = 7, tercer tercil (bajo) = 7

A continuación se describe gráficamente esta distribución:

Tabla Nº 2: Distribución de escuelas seleccionadas campo cualitativo

Tercil SIMCE	Región	Dependencia	Grupo SIMCE A-B	Grupo SIMCE C	Grupo SIMCE D-E
Primer Tercil de su grupo socioeconómico	RM	Municipal	X	X	
		Particular Subvencionado	X		X
	Regiones	Municipal	X	X	
		Particular Subvencionado	X		
Tercer Tercil de su grupo socioeconómico	RM	Municipal	X	X	X
		Particular Subvencionada	X		
	Regiones	Municipal	X		
		Particular Subvencionada	X	X	

Fuente: Elaboración propia a partir de la selección de escuelas. Estudio de Casos

El análisis cualitativo realizado y profundizado en el ítem de resultados del presente informe, se estructuró en base a las dimensiones de análisis consideradas en la operacionalización del estudio, destacando similitudes, como también particularidades que se presentan en los casos estudiados respecto a procesos de implementación del Programa de Integración y dando espacio a temáticas emergentes que se generen a partir de los datos recopilados. Las variables de análisis son: Diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales, Coordinación de Programa de Integración Escolar, Recursos, Actitudes hacia el trabajo con diversidad, Trabajo Colaborativo, Lógicas de Trabajo y Productividad, Contexto institucional y política.

Además, con el fin de asegurar la confidencialidad de los informantes, las citas presentan la siguiente estructura para denominar a la fuente que las emite: Agente entrevistado, región de la escuela, dependencia administrativa y nivel socioeconómico.

Donde,

- Agente entrevistado: Director/a, profesor/a, coordinador/a, coordinador/a municipal, especialista, apoderados, jefe de UTP JUTP, sostenedor.
- Región de la escuela: RM región metropolitana; V, quinta región; VI, sexta región.
- Dependencia administrativa: M, municipal; PS, particular subvencionado.

- Nivel socioeconómico: AB; C, DE. De acuerdo a la medición realizada por SIMCE
- Resultados SIMCE: Primer tercil de resultados SIMCE (el de mejores resultados) de su grupo socioeconómico (1); tercer tercil de resultados SIMCE dentro su grupo Socioeconómico (3)

Así, un ejemplo de esta manera de hacer referencia a los entrevistados lo podemos encontrar a continuación: (Director, RM, Municipal, AB, 3). Vemos entonces una referencia de un director, de una escuela de la región metropolitana, municipal, de nivel socioeconómico AB y en el tercer tercil SIMCE (es decir, el de peores resultados).

c. Plan de análisis

La información proveniente de las distintas técnicas comprendidas en el estudio de casos fue ingresada a una matriz de análisis¹² que ha sido construida en base a las dimensiones y variables levantadas en el ejercicio de operacionalización. El objetivo, es aprovechar la información recopilada y clasificarla transversalmente en categorías comunes, avanzando así en el proceso de triangulación.

Se trata de una matriz de vaciado, aunque selectiva en las citas e información que se incorpora. El objetivo es incluir aquello que aporta a la descripción y comprensión de los focos de interés. La matriz permite identificar el comportamiento de cada escuela en las distintas variables (horizontalmente), identificando sus particularidades. En cada celda, se rescatan los discursos y evidencia provenientes de los distintos actores e instrumentos, incorporando citas que representan a las distintas fuentes.

La lectura por columna (verticalmente), permite realizar un análisis transversal para cada variable, de manera de ir elaborando conceptos y armando categorías a partir de los elementos comunes (o distinciones) que presenten las escuelas.

Una vez identificados los resultados en cada dimensión, por escuela y a nivel transversal, se procedió a elaborar Reportes breves por escuela. Éstos constituyen una ficha a nivel de establecimientos, que describe en cada dimensión el comportamiento de la escuela, utilizando para ello un breve relato que se apoya en citas de los actores escolares y evidencia extraída de las pautas de observación y documentos relevantes. Su propósito es presentar un resumen de la información de la escuela en cada foco de interés y extraer algunas conclusiones finales en la forma de puntos clave a resaltar, ya sea en la forma de aprendizajes, o bien, de nudos críticos sobre los que vale la pena llamar la atención.

Finalmente, se realiza un análisis integrado en el cual se elaboran los temas transversales, las principales conclusiones y las recomendaciones a la política.

¹²Ver anexo Nº 11

III. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

El presente capítulo da cuenta de los conceptos fundamentales – presentes en literatura nacional e internacional- que sustentan las políticas y acciones dirigidas a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales. El objetivo, es proveer un conjunto de información permita entender la conformación de los Programas de Integración Escolar en Chile y que contribuya a una lectura más contextualizada de los resultados y conclusiones del presente estudio.

1. Necesidades Educativas Especiales: definición de conceptos

El concepto de necesidades educativas especiales tiene que ver con una forma de entender y trabajar las dificultades o barreras que experimentan los estudiantes para aprender y participar del curriculum escolar (MINEDUC, 2012). Éstas pueden ser de distinto tipo, entre ellas, discapacidades y deficiencias identificables; dificultades de aprendizaje no atribuibles a alguna discapacidad o deficiencia; y dificultades debidas a desventaja socioeconómica, cultural o lingüística (OCDE, 2007). En este sentido, el concepto de necesidades educativas especiales considera un espectro más amplio de características que el concepto de discapacidad.

Por una parte, las necesidades educativas especiales comprenden una mayor amplitud de estudiantes que por diversas causas requieren de ayudas especiales para desarrollar sus capacidades y superar dificultades en aprendizajes, no centrándose sólo en la noción de discapacidad. Por otra, el concepto de necesidades educativas especiales no centra el déficit en los niños y niñas (en sus discapacidades) sino que también pone el foco en las acciones de la institución escolar para responder a estas diversas necesidades y potenciar los aprendizajes de los estudiantes. Se considera desde este foco, que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta educativa que se les ofrece. (UNICEF, 2001)

Este cambio de foco desde educar centrándose en las dificultades de niños y niñas (donde incluso hasta hace pocos años se avalaban prácticas educativas específicas y segregadoras en escuelas paralelas para estos estudiantes) a poner el foco en las acciones que efectúa la institución para abordar las diferentes necesidades, implica cambios a nivel tanto de políticas educativas como en el trabajo concreto que se realiza en las escuelas. Según Tony Boot (1999) en Blanco (2006), las barreras de aprendizaje y participación se dan en interacción entre el alumno y distintos contextos: personas, políticas, instituciones, cultura y circunstancias sociales y económicas. Es por eso que las acciones de las instituciones educativas deben estar dirigidas a superar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y pleno acceso y participación a las actividades educativas

En este sentido, la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales a escuelas regulares implica cada vez más un avance hacia la construcción de escuelas inclusivas, en donde ciertas características particulares de los estudiantes más que ser vistas como déficit son vistas como una oportunidad de superar barreras y generar una institución educativa que valore y respete las diferencias existentes en la sociedad. Sin embargo para el desarrollo de la inclusión, es necesario un trabajo complementario y constante entre actores educativos, autoridades y familias, más adelante en el presente documento se detallaran aspectos necesarios para el desarrollo una escuela con carácter inclusivo.

En la práctica educativa, algunas de las necesidades individuales pueden ser atendidas por profesores y profesoras con una serie de acciones para desarrollar el aprendizaje de determinados contenidos, por ejemplo, con el uso de diversas estrategias o materiales educativos, con el diseño de actividades complementarias, entre otros. Sin embargo para dar respuesta a determinadas necesidades individuales se requiere desarrollar una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos. (Unicef, 2001) Algunas de estas medidas refieren a generar medios de acceso al curriculum (materiales e infraestructura), adaptaciones en el curriculum y modificaciones en el contexto educativo, estructura o clima afectivo en que tiene lugar el hecho educativo (Warnock Report, 1979)

Se espera que los estudiantes con necesidades específicas puedan superar las barreras de aprendizaje recibiendo las ayudas y recursos especiales que necesiten, ya sea de forma temporal o permanente, al interior del contexto educativo regular (Unicef, 2001). Es así como las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se definen en función de los apoyos y ayudas especializadas adicionales que requieren algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículo y que de no proporcionárseles, verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

En la versión operativa de la definición de NEE en algunos países (entre ellos, Chile, España, Inglaterra, Colombia y Ecuador, entre otros), se ha tendido a diferenciar entre NEE permanentes (NEEP) y NEE transitorias o temporales (NEET)¹³, atendiendo a eventuales características distintivas que requerirían, a su

¹³ Si bien no es la norma en Europa, países como España también incluyen en su legislación esta distinción, no exenta de críticas. Precisamente desde la perspectiva de autores españoles como Salado (2009), esta diferenciación realizada a la hora de implementar proyectos concretos, siempre ha sido más teórica que práctica, puesto que las NEE en realidad suelen afectar durante toda la vida al sujeto, pero variando sus manifestaciones. Por ejemplo, un alumno con dislexia tendrá dificultades relacionadas con el trastorno toda su vida, pero en cada momento y ámbito vital se manifestará de modo diferente. Por otra parte, la distinción podría conllevar una idea implícita perniciosa, pues se podría terminar identificando las NEET con dificultades leves, reversibles y posibles de solucionar, mientras que las NEEP serían dificultades graves, irreversibles y sin solución.

vez, un tratamiento específico¹⁴. De este modo, las NEEP hacen referencia a aquellos problemas que presenta una persona durante todo su período escolar y vida, ya que muestran un déficit leve, mediano o grave de la inteligencia, en alguna o en todas de sus implicancias sensoriales, motoras, perceptivas o expresivas, de las que resulta una incapacidad que se manifiesta en el ejercicio de las funciones vitales y de relación, por tanto, necesitan de la atención de especialistas, centros educativos especiales y material adecuado para abordar sus necesidades. Dentro de esta categoría se encuentran las deficiencias visuales (ceguera); deficiencias auditivas (sordera); deficiencias motoras (parálisis cerebral); retardo mental y autismo, entre otras (Salado, 2009).

Por su parte, las NEET son problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo específico de la escolarización de la persona, que demanda una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad. Dentro de esta categoría comúnmente se encuentran los trastornos de dislexia; déficit atencional; hiperactividad y los problemas conductuales relacionados con la agresividad; y trastornos específicos del lenguaje o del aprendizaje.

2. El enfoque de inclusión

La inclusión educativa implica una mirada de la educación desde un enfoque participativo y de educación de calidad para todos y todas, independiente de las diferencias individuales. Se plantea la inclusión como un enfoque más amplio que los procesos de integración de grupos, que habían estado por años fuera del sistema regular (Parrilla (2002); Stainback y Stainback (1999); UNESCO (2008)) e implican procesos de transformación en las lógicas escolares a la hora de ingresar estudiantes con características distintas.

Según lo planteado por Parrilla (2002) los grupos marginados por años de la educación regular han sido diversos (según clase, cultura, género, discapacidad) sin embargo, es en el ámbito de la Educación especial donde surge la conciencia inicial sobre el proceso de inclusión. La inclusión se plantea como un enfoque que permitiría abordar las diferencias de las necesidades educativas especiales de una nueva forma, y esta nueva forma tiene que ver con dejar de lado la exclusión que por mucho tiempo mantuvo a personas con capacidades distintas segregadas de espacios educativos regulares en espacios de educación especial; esta nueva forma consiste en incluirlas y hacerlas partícipes de manera regular a la escuela.

¹⁴ Colombia también ha desarrollado recientemente iniciativas de atención a estudiantes con NEET, aunque a nivel emergente y sólo distrital, pues no existe dicha diferenciación en la normativa educativa colombiana (Rochelset *al*, 2011).

Esta forma inclusiva de abordar las diferencias implicaría además acabar con las etiquetas¹⁵ y por tanto, acabar con escuelas segregadas para lo cual se plantea relevante la existencia de apoyos para integrar a los estudiantes al aula regular (Stainback y Stainback, 1999) así, ya no se intentaría segregar y controlar la diversidad, sino incluirla en la escuela viéndola como una oportunidad de mejora para toda la comunidad educativa. Incluso los autores (Stainback y Stainback, 1999) plantean que no sólo la escuela debería atender las necesidades de estudiantes con necesidades especiales, sino también las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa, sin discriminar.

Investigaciones realizadas desde el *Centre for studies on integration in education*, de Inglaterra (en Cobacho, 2000), plantean que la atención a la diversidad en escuelas inclusivas implica pasar del foco de déficit particular de los niños y niñas a una noción de déficit social (que hacen las diversas instituciones sociales con la diversidad) en este sentido, la escuela debe dar respuesta ante una persona con necesidades. Sin embargo, este cambio de mirada y de prácticas implica un proceso, que se da de manera distinta según diversos contextos, en este sentido, en el texto de Cobacho (2000) “Más allá de la integración: hacia una escuela inclusiva” recopila la visión de autores internacionales quienes plantean que “a pesar que algunos países se encuentran en niveles avanzados de integración y de inclusión (Canadá, EE.UU, Inglaterra, España) en algunos países se ha dado un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (Booth y Ainscow, 1998)”

En este aspecto, en muchos países se reconoce la igualdad de oportunidades de todos los niños, niñas y jóvenes, pero estas oportunidades de inclusión están relacionadas más con el acceso (integración) que con la calidad de la educación. En este sentido, la integración consiste en asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, en tanto la inclusión con una perspectiva más amplia, aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad (UNESCO, 2008)

¹⁵En diversas experiencias internacionales se trabaja desde el enfoque de escuelas inclusivas lo que implica dejar de lado el etiquetamiento y dar cabida a la atención de las necesidades educativas de todos los estudiantes en su diversidad. La Política de Integración Educativa chilena entra en tensión con este enfoque, ya que para obtener la subvención es necesario diagnosticar e identificar estudiantes que tienen NEE transitorias o permanentes, lo que en cierta medida contradice las ideas y principios a la base de la noción de inclusión educativa. De este modo, en el diseño de la política PIE existen tanto dimensiones asociadas a la inclusión educativa (fomento del trabajo colaborativo, promoción de la co-enseñanza entre profesores y especialistas, atención a la diversidad en el aula, etc.) como dimensiones que entran en tensión con ella (categorización, evaluaciones diagnóstica, límite de recursos). Algunas de estas dimensiones se retomaran al momento de analizar la información obtenida en el transcurso de la investigación para dar cuenta de los elementos inclusivos (y no inclusivos) presentes tanto en la concepción de la política PIE como en su bajada en la implementación en las escuelas.

La verdadera inclusión va más allá del acceso a la educación pues implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona (UNESCO, 2008). Así, la inclusión educativa tiene que ver con procesos que busquen abrir espacios para que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, con igualdad de oportunidades, contribuyendo de esta forma a la construcción de sociedades más justas y solidarias.

Desde el enfoque de educación inclusiva, se busca superar barreras de diversa índole que tengan algunos sectores de la sociedad y que tengan que ver con exclusión y desigualdad. (UNICEF, 2001)

3. Las escuelas inclusivas:

Como se menciona anteriormente, para la instalación de procesos educativos inclusivos, las escuelas deben generar procesos de transformación de sus lógicas y prácticas destinadas a responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, entre ellas, estudiantes con NEE.

Desde la perspectiva de algunos autores (Ainscow (2003); Stainback y Stainback (1999); Parrilla (2002)) existen dificultades por parte de las escuelas para acoger la idea de diversidad. En varios establecimientos educativos se han generado procesos para instalar algunos cambios parciales de **tipo curricular, organizativo y hasta profesionales**, pero aún existen brechas en procesos que efectivamente favorezcan la inclusión.

En este aspecto, en algunos casos se da la situación que las escuelas se apoyan en normativas o políticas educativas inclusivas, pero la bajada de estos marcos regulativos a la realidad cotidiana en las escuelas sigue basándose en sofisticados procesos de categorización, selección y competición y con esto, las exclusiones en la escuela continúan presentes, sea en forma parcial o permanente. (Blyth y Milner, Inglaterra, en Parilla 2002)

El foco de la escuela inclusiva, de acuerdo a lo propuesto por Booth (2000) avanza desde la integración escolar –en el que fundamentalmente se trata de que el alumno se adapte a las características de la escuela - hacia la inclusión educativa – en el que es la escuela la que debe adaptarse para dar respuesta a las necesidades educativas diversas de los alumnos.

Así, los sistemas inclusivos diversifican sus ofertas educativas de acuerdo a las necesidades de todos los estudiantes, en tanto que la integración tendía a la individualización de ofertas según las necesidades especiales presentes, segregando y no dando espacio a la participación de todos los estudiantes por igual (UNESCO, 2008)¹⁶

Como aspectos que pueden favorecer los procesos de inclusión en las escuelas, diversos autores plantean (Booth (1998); Ainscow (2003); UNESCO (2008)) en incluir como conceptos centrales en la definición de Inclusión las nociones de comunidad, participación y disminución de exclusión. La educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura escolar y el proceso de reducir la exclusión.

¹⁶Muchos de estos aspectos asociados a la flexibilidad curricular son difíciles de instalar, pues aunque existan políticas asociadas a la inclusión, en muchos sistemas educativos, estas normativas coexisten con criterios de competencia y diferenciación entre escuelas basados en evaluaciones que no consideran particularidades de las escuelas.

La inclusión significaría instalar procesos que posibiliten la participación de toda la comunidad principalmente en términos garantizar el respeto a derechos de diversidad; esto refiere a no sólo a la posibilidad de los estudiantes a estar o pertenecer a una escuela, sino a participar de forma activa en la sociedad y en el caso de las escuelas a participar activamente en el proceso de aprendizaje.

a. Organización y aspectos claves de las escuelas inclusivas

Uno de los enfoques sobre la construcción de escuelas inclusivas plantea la importancia del desarrollo de la organización, es decir, la construcción institucional de una escuela inclusiva. Parrilla (2002) rescata la visión de diversos autores (Clark et. Al (1999)) quienes plantean que las dificultades de aprendizaje se relacionan fuertemente con la forma en que las escuelas están organizadas. Ejemplos de ello son: la estructura escolar, la forma en que se organizan las respuestas en el aula a los alumnos, los procesos de planificación y el uso de recursos.

El enfoque de escuelas eficaces se plantea como forma de trabajar la construcción de escuelas inclusivas, al fomentar procesos de mejora escolar que desarrollen escuelas eficaces para todos los estudiantes y en este sentido ven la escuela como organización en la producción o eliminación de dificultades en los alumnos (en Parrilla 2002)

Los principales elementos considerados por diversos autores (Stainback (1999), Ainscow (2003), Parrilla (2002), Moriña (2008), entre otros) como relevantes a la hora de construir una escuela de carácter inclusivo son:

i. Liderazgo democrático

En cuanto a los estilos de liderazgo de las escuelas, se plantea un estilo que tenga claro el sentido inclusivo de la escuela y lo desarrolle al interior de ésta con todos los actores. Desde un enfoque de la educación inclusiva se considera necesario un estilo de liderazgo compartido que potencie la transformación de los procedimientos y actitudes de la comunidad.

Es necesario un liderazgo que logre darle sentido a la educación inclusiva, para esto es relevante que exista una filosofía o ideas de inclusión que sean compartidas en la institución, además de expectativas tanto hacia los profesores como estudiantes y revisión de evaluaciones de tiempos y necesidades de manera compartida (Venegas, M 2009)

Para el desarrollo de una escuela con enfoque inclusivo y que trabaje con estudiantes con necesidades educativas especiales, es importante que tanto el director como todo el personal de la escuela acepten la responsabilidad en el progreso de todos los estudiantes (Porter, 1997). Esta responsabilidad implica por ejemplo, trabajar en conjunto con los especialistas de apoyo (docentes y profesionales) que trabajan con estudiantes con características específicas, no

depositando la responsabilidad sólo en estos equipos en cuanto a los avances que puedan tener estos niños y niñas.

Para algunos autores (Ainscow (2003); Moriña (2008)) se requiere de un estilo de gestión de tipo colaborativa en la construcción de escuelas inclusivas. Para una gestión colaborativa es relevante que se desarrollen y potencien capacidades de innovación, colaboración y liderazgo de diversos actores educativos relevantes, como son los docentes y además se considere y haga partícipe a estudiantes y familias.

ii. Importancia de la planificación:

Se señala la importancia que en las escuelas se instalen diversas instancias de planificación conjunta, desde procesos de información y reflexión compartida respecto a cultura inclusiva, como una planificación también conjunta de los quehaceres en torno a la inclusión de niños y niñas en las escuelas regulares y en temas de recursos y curriculum.

En la construcción de sistemas educativos inclusivos es relevante el compromiso de todos los actores educativos y un análisis profundo de las prácticas que se realizan en la escuela. Para realizar un análisis conjunto es importante tener claros los objetivos de atención a diversidad en la escuela y con ello los procesos de planificación, organización y coordinación existente en la escuela para lograrlos (Roselló, 2010)

Según la autora (Roselló, 2010) la presencia de procesos de planificación, organización y coordinación claros, favorece la evaluación de prácticas realizadas y la revisión y actualización de objetivos y trayectorias, además de la incorporación de otras nuevas prácticas con el fin de lograr la máxima eficacia y eficiencia de los sistemas educativos, fin último de la Educación para Todos.

Dentro del sistema escolar, la *organización* puede ser entendida como la disposición adecuada y ordenada de un conjunto de elementos (personas, grupos, órganos, cosas) que actúan como un medio dinámico y para la acción con el fin de llevar a cabo de la forma más eficaz posible determinados objetivos comunes.

Por otra parte, para alcanzar la calidad en las prácticas educativas es importante el diseño que se ponga en práctica, el cual está relacionado con *los procesos de planificación* (macro y micro) de la acción educativa, el compromiso y permanencia en un propósito firme y de alto potencial educativo, la selección de contenidos formativos valiosos y una buena organización de los recursos (Zabalza, (1999) en Roselló, 2010)

La planificación permite el análisis y la predicción de las variables que intervienen en el sistema escolar con el fin de obtener los mejores resultados posibles a partir de los recursos que se le asignan. En definitiva, se trata de una actividad administrativa cuyo objetivo prioritario es facilitar la toma de decisiones, proponer

alternativas, ofrecer medios de realización y las posibles consecuencias de las decisiones previamente adoptadas.

En las escuelas que atienden NEE es relevante la planificación curricular, es necesario que existan adaptaciones curriculares y ayudas para que los aprendizajes sean satisfactorios (Stainback y Stainback, 1999). Se plantea la importancia de implantar objetivos flexibles, y desde una mirada holística y constructivista, es decir, que se puedan compartir entre unas y otras materias y se construyan en conjunto entre docentes. Además de la planificación de objetivos curriculares clásicos, estos autores plantean la importancia de la socialización de niños y niñas con necesidades educativas especiales y trabajo en colaboración entre ellos (fomentar la amistad).

La planificación implica un proceso de reflexión que abarca el antes, durante y después de la clase, y es un proceso que no se realiza una vez sino que es un proceso continuo de conocimiento, experimentación, reflexión, discusión, etc. y cuyos límites y contornos no pueden ser prefijados ni establecidos minuciosamente con antelación. La planificación desde este punto de vista, implica un proceso flexible en el cual se puede reflexionar sobre las características y necesidades de los estudiantes, lo que necesitan aprender y sobre la manera que tienen los alumnos de aprender y cuáles son las estrategias y recursos docentes y materiales pertinentes para ello. (Roselló, 2010)

Se trata de diseñar actividades y materiales instructivos que permitan que los objetivos de aprendizaje estén al alcance de alumnos que tienen entre sí amplias diferencias en sus habilidades para ver, escuchar, hablar, moverse, leer, escribir, entender, atender, organizarse, recordar e implicarse en el aula¹⁷ (Orkwis y McLane, (1998) en Roselló, 2010).

Frente a la pregunta de cómo diseñar, adaptar e impartir el curriculum en aulas ordinarias para promover inclusión, se plantea la respuesta de dar sentido al curriculum lo que implica que más allá de perseguir resultados específicos acorde a objetivos del curriculum, es relevante ayudar a los estudiantes a valorarse a sí mismos y a los demás. Se plantea relevante el hecho que la escuela pueda apoyar en el plano educativo, social de niños y niñas, así como de respeto a ellos mismos y a los demás (Stainback y Stainback, 1999).

Por otra parte se plantea la organización y planificación de recursos para obtener los mejores resultados en la escuela.

El Manejo de los recursos (Marchesi, 1990 en Cobacho 2000), en tanto, tiene que ver con el número de profesores, especialistas, material didáctico y formativo que necesite la escuela. En su planificación, el centro educativo debe poner en

¹⁷En este aspecto, además de los elementos curriculares que se planifican para los aprendizajes de niños con NEE y sin NEE pertenecientes a una misma clase, también se planifica el uso de diversos materiales que permitan las adecuaciones de acceso al curriculum de los diversos estudiantes de acuerdo a sus necesidades.

funcionamiento todos los recursos para adecuar su oferta a la demanda de los niños con necesidades específicas.

La transformación hacia una escuela inclusiva requiere de cierta autonomía pedagógica y organizativa de las escuelas que permita planificar de acuerdo a las necesidades particulares de la escuela y que esté acorde a las características de los estudiantes, de los docentes y al contexto social. Sin embargo la autonomía pedagógica y organizativa muchas veces se ve limitada por modelos de gestión que deben adecuarse a marcos regulativos estructurados previamente o al manejo de recursos y decisiones desde instancias centrales sin un previo diagnóstico de necesidades realizadas de manera conjunta.¹⁸

iii. Participación de actores de comunidad escolar

Se plantea como relevante la participación de todos los integrantes de la escuela en la construcción de una escuela inclusiva. Para esto es relevante la participación de todos los actores de la escuela tanto en redes internas como en redes externas de apoyo; así como también un trabajo conjunto en torno a decisiones y aprendizajes de cada uno de los miembros de la comunidad educativa (Stainback y Stainback, 1999)

Ya se nombraba anteriormente la importancia del trabajo en conjunto tanto entre docentes, profesionales y estudiantes para dar sentido inclusivo a la escuela: trabajo conjunto de la organización en temas de curriculum, trabajo entre pares, trabajo entre docentes y equipos de apoyo y acceso a redes de apoyo extraescolares.

Parilla (2002) menciona algunas experiencias que fomentan la participación como por ejemplo, la creación de grupos colaborativos de ayuda mutua entre iguales (Daniels y Norwic (1992) en el contexto británico¹⁹Chalfant y Pysh, (1989) en el contexto americano, o Gallego (1999) en el contexto español) estos diversos autores plantean la importancia de grupos colaborativos de trabajo para la atención a la diversidad, en particular, grupos de colaboración entre profesores en los que no se planteen jerarquías ni diferencias sino que posibiliten abordar en conjunto las dificultades, incertidumbres y retos que plantea la atención a la diversidad. Este tipo de trabajo posibilitaría además la emergencia de procesos colaborativos y participativos entre los estudiantes.

Otra práctica participativa son las redes de apoyo de aula, redes que “plantean la enseñanza contando con los propios alumnos como apoyo: los sistemas de

¹⁸Estos modelos de autonomía pedagógica y organizativa son interesantes de observar en escuelas municipales y particulares subvencionadas de nuestro país, ya que los modelos de gestión tanto pedagógico como administrativo, muchas veces son centralizados no dando mayor espacio a particularidades de las escuelas. Es importante observar las características de las escuelas con proyecto PIE que surjan de los datos recopilados en el presente estudio

aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje basados en tutorías entre compañeros, (Ovejero, 1990; Pujolas, 1999), los «círculos de amigos (Snow y Forest, 1987), los «sistema de compañeros y amigos» o las «comisiones de apoyo entre compañeros» (Villa y Thousand, 1992) suponen el desarrollo y a la vez la exploración de nuevas formas de apoyo para convertir la clase y la escuela en una comunidad más inclusiva y acogedora” (Parrilla 2002)

Otro punto importante es la participación de los padres en la construcción de una escuela inclusiva, por una parte esta participación favorece la pertenencia y sentido de integración de los niños y niñas a la comunidad escolar ya que sus padres pueden participar de ellas. Al mismo tiempo, las escuelas que han logrado integrar a sus familias obtienen mejores resultados, tanto en lo referido al rendimiento académico de sus estudiantes como a su actitud hacia el aprendizaje y su desarrollo integral (Bolívar 2006 en UNICEF 2009). Una escuela que está convencida de la importancia de acercar y promover la participación de los apoderados/as en la educación de sus hijos y es consciente de las razones que justifican el asumir el desafío, es capaz de ver también la necesidad de enfrentar esta tarea de manera sistemática, organizada e institucionalizada

Para Moriña (2008), la construcción de prácticas inclusivas implica un proceso complejo desarrollado a largo plazo, que requiere de la participación de toda la comunidad educativa y que no está ausente de altas dosis de incertidumbre.

iv. Formación del profesorado

Para garantizar el éxito de la educación inclusiva, es imprescindible que los profesores reciban ayuda para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus aulas y escuelas. Echeita (2006) (en Gonzales, 2003) recoge una serie de estas prácticas derivadas del trabajo de Ainscow con otros autores. Estas son:

- La observación mutua de clases seguida de una discusión estructurada sobre lo desarrollado.
- Discusión en grupo de grabaciones en vídeo del trabajo de un colega.
- Discusión de evidencias estadísticas sobre resultados académicos, niveles de absentismo o conflictos de convivencia, entre otros.
- Datos procedentes de entrevistas con alumnos y familias.
- Planificación colaborativa de clases y revisión conjunta de resultados.
- Actividades de formación en centros basadas en estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas.
- Cambios en el currículo.
- Cooperación entre centros escolares, incluidos visitas mutuas para ayudar a recopilar información relevante.
- Cambios significativos en la forma de pensar y en las prácticas: cambio en los centros escolares atravesando las concepciones de su profesorado.

Stainback y Stainback (1999) plantean la importancia de establecer grupos de trabajo entre docentes, al interior de las escuelas para aprender sobre educación inclusiva y reflexionar el cómo llevar a la práctica estos aprendizajes.

En el trabajo de escuelas inclusivas, se plantea la relevancia del trabajo y análisis conjunto entre docentes y equipos de apoyo en torno a su formación necesaria para el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales. La idea es que existan espacios participativos en torno a la discusión, diseño, desarrollo y evaluación en relación a la formación o capacitaciones que requieren los propios docentes para llevar a cabo procesos de inclusión en las escuelas (Moriña, 2008).

El autor (Moriña, 2008) a partir de una investigación realizada en torno al trabajo entre docentes plantea la conexión entre trabajo colaborativo, participación y formación docente *“Este programa se vertebra en torno a tres ejes: educación inclusiva, colaboración y formación en centro. En este sentido, los contenidos del programa formativo han sido elaborados a partir de las condiciones y características de centros que desarrollan prácticas inclusivas, girando la metodología en torno a estrategias basadas en la colaboración y la reflexión grupal”* (Moriña, 2008)

De acuerdo a lo anterior, al realizar una evaluación conjunta de necesidades de formación, los actores toman más protagonismo y se internalizan en espacios de colaboración, así como se instalan lenguajes comunes de trabajo (Moriña, 2008). A partir de un trabajo reflexivo conjunto, la propia institución se hace cargo de sus necesidades.

v. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo está relacionado con el punto anterior de formación docente, pero también con los aprendizajes colaborativos entre estudiantes (Gonzales, 2003). Para varios autores el trabajo colaborativo es un aspecto relevante en la construcción de escuelas inclusivas.

Ainscow (2003), realiza una investigación en distintas escuelas de Inglaterra donde se corrobora la importancia de trabajar colaborativamente con redes de apoyo externas e internas. Esta autora plantea la relación entre el trabajo colaborativo y la sensación de pertenencia a la comunidad escolar, es decir el trabajo conjunto genera un nivel de interdependencia mayor entre los actores de la comunidad escolar y por tanto de mayor unidad en objetivos y miradas.

Algunos autores plantean *“Los Grupos de Apoyo entre Profesores”* (Gallego, 1997) grupos que parten de la base de que los profesores tienen conocimientos y destrezas que pueden ser compartidos con sus compañeros, tanto al interior de las escuelas como a nivel inter-escuelas. Estos grupos de trabajo proporcionan una oportunidad para que los profesores de un mismo centro compartan, analicen y resuelvan conjuntamente sus problemas. (Gallego, 1998)

Además se plantea la importancia del trabajo conjunto con redes externas a la escuela (Ainscow, 2003). Dentro de este enfoque, la colaboración entre colegas de distintas escuelas (con características similares) supone un enriquecimiento para los colegas de una y otra escuela. Así las escuelas se benefician de las perspectivas y de las reflexiones nuevas aportadas por “un par de ojos frescos” y el colega de otra escuela toma ideas nuevas a partir de la experiencia distinta que conoce.

Parrilla (2003) plantea la importancia del trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, de formación, como marco de fortalecer las relaciones interpersonales, y como señal de identidad de la cultura escolar.

vi. Coordinación de equipos de apoyo y escuela

Se plantea importante el nombramiento de un coordinador del área de apoyo (Stainback y Stainback, 1999) la idea es que exista una persona que se haga cargo de procesos de coordinación del apoyo. Sin embargo, se señala que es igualmente importante que en estos procesos de diseño y ejecución de apoyo participen docentes, equipos de apoyo, alumnos y directivos, para así conseguir satisfacer las necesidades de la comunidad escolar (Stainback y Stainback, 1999).

Desde el enfoque inclusivo se denomina “coordinador de apoyo pedagógico”, “coordinador de desarrollo pedagógico” o “coordinador de inclusión” a esta figura, en vez de coordinador de necesidades educativas especiales y el rol de este coordinador/a sería ayudar a relacionar las necesidades de los estudiantes que requieren apoyos específicos con las necesidades de todo el alumnado lo que sería más coherente la educación inclusiva. (Booth y Ainscow, 2000).

En experiencias internacionales (Inglaterra) señaladas por Booth y Ainscow (2000) algunas de las funciones de este coordinador/a serían la coordinación de apoyos para los alumnos con NEE en el centro serían la formación a los docentes sobre las necesidades e intervenciones de los alumnos con NEE, la gestión de apoyos de otras agencias e instituciones externas al centro y la implicación de los padres de los alumnos con NEE en el proceso educativo del centro. Esta función podría ser desempeñada bien por el orientador, por el propio profesor de apoyo del centro o, idealmente, alguien del equipo directivo.²⁰

vii. Definiciones de necesidades de los estudiantes

Se plantea la necesidad de contar con descripciones detalladas de niños con necesidades educativas especiales para adecuar la oferta educativa a ellos

²⁰Es importante tener en cuenta estas referencias respecto al rol de coordinación de equipos de apoyo (como ser parte o no del equipo directivo, fomentar trabajo con padres, docentes y estudiantes en la creación de una escuela inclusiva y en la atención a la diversidad de estudiantes, entre otros) ya que implican puntos relevantes a comparar con los planteados por la política PIE nacional y a contrastar con las prácticas que efectivamente desarrollen los actores educativos en las escuelas que serán partícipes del presente estudio.

(Warnock, 1987). Las definiciones de NEE no tienen por qué existir en sentido absoluto, sino más bien como criterios para organizar la realidad escolar y canalizar recursos (Forbes en Cobacho, 2000)

Las descripciones de las necesidades educativas de los estudiantes permitirían dar una atención educativa diferenciada según distintos tipos de necesidades educativas especiales. Sin embargo, autores plantean que no se debe poner sólo el foco en los estudiantes con necesidades educativas especiales sino en todos los integrantes de la comunidad educativa para que la construcción de una escuela efectivamente inclusiva (Stainback y Stainback, 1999)²¹

b. Prácticas en aula con necesidades educativas especiales: una visión desde las escuelas inclusivas

El informe de la agencia Europea señala en relación a las prácticas en aula cinco factores efectivos para la educación inclusiva: a) Enseñanza cooperativa entre profesores y profesionales de dentro y fuera del centro educativo; b) Aprendizaje cooperativo, como tutorías en parejas de alumnos; c) Resolución cooperativa de problemas, por ejemplo, reglamentos acordados entre profesores y alumnos; d) Agrupamientos heterogéneos; y e) Enseñanza efectiva, donde la educación se base en la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación (Agencia Europea, 2003).

Como se señaló anteriormente, el trabajo colaborativo entre diversos actores de la comunidad educativas constituye un aspecto importante para crear escuelas inclusivas (Stainback y Stainback (1999); Villa y Thousand (2004)). El trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) (MINEDUC, 2010)

Aunque el trabajo colaborativo tiene diversas definiciones, puede considerarse *“como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos”* (MINEDUC, 2012). Estas prácticas colaborativas aportan a la construcción de una escuela inclusiva, en términos de participación y sensación de comunidad. La idea es que estas prácticas vayan siendo transversales, es decir, se desarrollen entre los diversos actores de la comunidad educativa.

²¹Estas características de escuelas inclusivas serán consideradas al momento de realizar la recolección y análisis de datos del estudio en cada una de sus fases. Una pregunta clave a problematizar en el estudio es: ¿Cómo podría hacerse esto en una escuela? ¿Dentro de los casos estudiados, encontramos ejemplos de prácticas que evidencien un enfoque inclusivo para con todos los estudiantes?

Durán y Miquel (2003, p.73) señalan que *“La cooperación es un elemento básico para este tipo de centros y, en este sentido, lo que en ellos solemos encontrar son prácticas e iniciativas en las que alumnado y profesorado cooperan, los primeros para aprender y los segundos para enseñar; al mismo tiempo, ambos colectivos, alumnos y profesores, coopera unos con otros, y no sólo en el aula, sino también en otras instancias complementarias con el objetivo de ofrecer una enseñanza de calidad para todos.”*

La voluntad de llevar el aprendizaje cooperativo a las aulas ha comportado la creación y el perfeccionamiento de multitud de métodos, los cuales, utilizados de forma creativa y ajustada a las condiciones y necesidades de cada docente y de los estudiantes a los que se aplica, puede facilitar la creación de situaciones que benefician del poder mediador del alumnado, convirtiéndose además en una potente estrategia institucional para la educación inclusiva (todos aprenden de todos) (Pujolàs, 2003).

i. Trabajo colaborativo entre docentes

La colaboración entre profesores²² puede ayudarlos a obtener mejores resultados frente a estudiantes con necesidades educativas especiales y los desafíos que este trabajo plantea (Cook, 2004). Este trabajo colaborativo con otros necesita un alto grado de coordinación entre el profesorado porque se puede compartir en diversas materias, pero también por la relevancia que le da el profesorado a este tema como una potente estrategia instructiva que servirá para compartir la tarea de rediseñar y adecuar la labor docente.

Para instalar aprendizajes colaborativos entre alumnos es necesario un trabajo colaborativo previo entre profesores, que implica coordinación y reflexión sistemática de las prácticas (Monoreo (2000) en Duran y Miquel, 2003). Este trabajo colaborativo permite trabajar con todos los estudiantes y con los que necesitan ayuda específica sin sacarlos de la sala de clase. Existe mayor ayuda para el aprendizaje de todos los estudiantes, así como también los estudiantes que necesitan ayudas especiales no quedan etiquetados por el hecho de tener que salir fuera y pueden seguir manteniendo como referente al profesor de aula. Además, para los profesores el trabajo conjunto significa una mejora en la disciplina. (Duran y Miquel, 2003)

ii. Codocencia-coenseñanza: técnicas de trabajo colaborativo en el aula

²²Como se señaló, el trabajo colaborativo es visto también como una oportunidad de formación y perfeccionamiento, ello con independencia de cuál sea el método instructivo utilizado en el aula. Los profesores pueden aprender desde la interacción con otros colegas, y la colaboración entre ellos se convierte en una herramienta que fomenta la reflexión en torno a las prácticas, además de fomentar la colaboración entre pares que optimiza la enseñanza.

La coenseñanza (codocencia) es un concepto que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.

La co-enseñanza, constituye una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas (MINEDUC, 2012). Para instalar prácticas de coenseñanza en las escuelas se requiere de algunos factores (Cook, 2004), estos son:

- La relación profesional entre los docentes: La relación profesional se basa en la paridad, la comunicación, el respeto y la confianza, los codocentes se comprometen a crear y mantener se relación profesional. Los profesores tienen tendencias comunes en torno a la colaboración y ciertas destrezas comunes.
- El apoyo externo facilita la coenseñanza: el apoyo de la escuela, es decir que los administradores y directivos apoyen las prácticas de coenseñanza y que, además, se generen desde el establecimiento, actividades que fomenten el desarrollo profesional para mejorar estas técnicas (Cook, 2004)

Además de las características y destrezas que deben desarrollar los docentes, es necesario que estos trabajen en conjunto en el diseño, ejecución y evaluación de estas prácticas. En este aspecto, existen distintos tipos de coenseñanza y la elección de uno u otro modelo tiene que ver con diversos factores tales como (Cook, 2004):

- Las características y necesidades de los estudiantes; ello implica observar sus necesidades, si son flexibles a los cambios o no.
- Características y necesidades de docentes; que refiere a considerar las características de los docentes que compartirán aula y adecuar los modos de enseñanza a los estilos de cada uno de ellos
- Plan de estudios, contenidos y estrategias de enseñanza; refiere a buscar estrategias adecuadas a los contenidos a desarrollar, por ejemplo si se va a trabajar en una clase un contenido estructurado o se va a generar discusión de ideas, existen diversos enfoques para escoger.
- Consideraciones pragmáticas; elementos como el espacio de la sala de clases, la cantidad de alumnos, el ruido, de manera de escoger la mejor técnica de acuerdo al contexto.

Para dar cuenta de estas situaciones y elegir la mejor modalidad de trabajo, es necesario que los docentes generen una interdependencia positiva que facilite su trabajo en aula. En este sentido *“las funciones que realizará cada docente deben quedar bien definidas, teniendo en cuenta que existe un amplio abanico de*

posibilidades que determinarán los diferentes grados de implicación de cada uno de los participantes y la organización del aula, dando lugar a diversos modelos de colaboración (Vaughn, 1997) se debe prever un sistema que sirva como guía en la toma de decisiones y en la regulación del trabajo conjunto, así como un tiempo de coordinación que permitirá ajustar el uso de un modelo de colaboración u otro según las necesidades del grupo-clase” (Durán y Miquel, 2003, p.76)

iii. Enfoques de coenseñanza:

A continuación se señalarán algunos modelos de trabajo de coenseñanza planteados por autores internacionales (Cook, 2004; A. Villa; J S. Thousand y A. I. Nevin, 2004) cada uno de ellos, puede presentar fortalezas en el aprendizaje de los estudiantes siempre y cuando se consideren las necesidades de los estudiantes, los estilos de los docentes y los objetivos de aprendizajes esperados:

- Uno enseña, uno observa: Una de las ventajas es este tipo de co-enseñanza es la posibilidad de observación más detallada de las necesidades de los estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje. Con este enfoque, por ejemplo, los compañeros maestros pueden decidir con anterioridad qué tipo de observación específica realizarán para recopilar información de la clase y se ponen de acuerdo en un sistema para la recopilación de los datos. Después, los maestros deben analizar y evaluarla información juntos.
- Uno enseña y el otro circula (Cook, 2004) o enseñanza de apoyo: En un segundo enfoque de co-enseñanza en el que un profesor mantendría la responsabilidad primordial de la enseñanza, mientras que el otro profesional (docentes o participantes; profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circula a través de la sala de clases, proporcionando asistencia discreta o apoyo a los estudiantes según sea necesario. Quien(es) asumen el rol de apoyo, observan o escuchan a los estudiantes que trabajan juntos, interviniendo para proporcionar ayuda uno a uno cuando es necesario (Ayuda tutorial) mientras el profesor líder continua dirigiendo la clase. Esta modalidad frecuentemente se produce entre los docentes que están iniciándose en la co-enseñanza.
- Enseñanza Paralela: dos profesores comparten la sala de clases. El aprendizaje podría verse facilitado al tener una mayor supervisión por parte de los profesores además de una mayor oportunidad de responder las dudas. En la enseñanza paralela, los profesores dividen al grupo curso en dos y enseñan a la vez una misma información. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza.
- Estación de Enseñanza. En este enfoque de co-enseñanza, los profesores se dividen contenido y grupo de estudiantes. Cada maestro entonces trabaja con un grupo según necesidades de los estudiantes y luego los estudiantes pueden pasar a la siguiente estación de enseñanza.
- Enseñanza Alternativa: En la mayoría de los grupos de clase, hay ocasiones en las que varios estudiantes necesitan una atención especializada. En la

- enseñanza alternativa, un maestro asume la responsabilidad de todo el grupo, mientras que el otro trabaja con un grupo más pequeño.
- Enseñanza en equipo: En la enseñanza en equipo, los profesores están entregando la misma instrucción. La mayoría de los docentes consideran este enfoque, es la forma más compleja de trabajar, pero más satisfactoria para co-enseñar. Es el estilo donde los docentes tienen más dependencia uno de otro. Los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. Por ejemplo, una de las docentes puede demostrar los pasos de un experimento en ciencias y la otra modelar el registro e ilustración de los resultados.

El trabajo en equipo requiere que los participantes organicen las clases de modo que los alumnos experimenten las habilidades y pericias de cada profesor.

iv. Trabajo colaborativo entre pares:

Los diversos métodos que intentan potenciar un trabajo colaborativo reconocen las diferencias de los alumnos y las utilizan para instalar métodos colaborativos.

Por ejemplo, a través de la *tutoría*, un alumno (alumno tutor) aprende enseñando a un compañero (alumno tutoreado) quien aprende a su vez gracias a la ayuda personalizada y permanente que recibe (Durán y Miquel, 2003)

La tutoría entre iguales, es un instrumento en la escuela inclusiva que moviliza la capacidad mediadora del alumnado, saca provecho de las diferencias y además puede favorecer una serie de cambios en las concepciones docentes. Además los alumnos tutores pueden colaborar en la planificación y estrategias de aprendizaje de sus compañeros en conjunto con los profesores. Según lo planteado por Stainback y Stainback (1999) (en Durán y Miquel, 2003) “los alumnos colaboran con el profesorado en las actividades de planificación, de adaptación curricular y de desarrollo de las distintas propuestas de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos pueden, por ejemplo, sugerir formas de ayuda para los compañeros que más lo necesitan, y así cada cual no sólo es responsable de su propio aprendizaje, sino también del de los demás”

Otra modalidad es *el aprendizaje cooperativo entre pares* implica la creación de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje de todos.

Según los autores Johnson y Holubec, 1994 (en Lara, 2001) identifican cinco elementos como imprescindibles para que se lleve a cabo un verdadero aprendizaje cooperativo, estos son:

1. Interdependencia positiva. Consiste en instalar la necesidad de que los miembros de un grupo tengan que trabajar juntos para realizar el trabajo encomendado. Para ello el docente propone una tarea clara y un objetivo grupal

para que los alumnos sepan que la resolución de la tarea precisa realizar un trabajo en conjunto.

2. Responsabilidad individual y grupal. El grupo asume unos objetivos y cada miembro es responsable de cumplir con la parte que le corresponda.

3. Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los miembros de un grupo trabajan juntos en una tarea en la que se promueva el éxito de los demás, se compartan los recursos existentes, se ayuden, respalden y alienten unos a otros.

4. Los miembros del grupo están dotados de las actitudes y habilidades personales y grupales necesarias. Es conveniente que los miembros del grupo sepan tomar decisiones, tengan confianza y puedan comunicarse entre si. En este sentido el aprendizaje cooperativo pone un especial énfasis en saber jugar diferentes roles o papeles en el grupo.

5. Evaluación grupal. Para conseguir que las personas del grupo se comprometan con la tarea, y con el éxito de todos sus miembros, se promueve una evaluación grupal en lugar de una evaluación individual. Con este tipo de evaluación se persigue premiar el trabajo del grupo y la cooperación y evitar la competitividad.

Se plantea además que los efectos de los aprendizajes cooperativos pueden ser de tanto cognitivos como afectivos entre ellos, mayor productividad, razonamiento, motivación y relaciones de apoyo. (Lara, S, 2001)

Otro ejemplo interesante son las *redes de apoyo entre compañeros*. (Duran y Miquel (2003); Stainback y Stainback (1999)) Según lo planteado por Durán y Miquel (2003) estas redes pueden ser utilizadas para facilitar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en situaciones externas al aula “Un tipo de redes es el formado por alumnos voluntarios que actúan de amigos y compañeros. Pueden asistir conjuntamente a algún evento deportivo, ir a una fiesta, o coger el autobús juntos para dirigirse a la escuela cada día. En algunos centros se organizan reuniones entre los alumnos voluntarios y algún profesor u otro alumno más experto, para compartir información sobre las necesidades específicas de sus compañeros o recibir orientaciones, por ejemplo sobre las habilidades sociales necesarias para mantener la amistad” (Durán y Miquel, 2003).

4. Políticas de educación inclusiva

a. La inclusión educativa en la Política Internacional

El marco general de la inclusión educativa tiene sus fundamentos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (Unicef (2001), Tenorio (2005); Unesco (2008)) en la que se reconoce el derecho de todas las personas a la educación, con igualdad de oportunidades incluyendo en ello a personas con discapacidad.

Este marco regulativo de los derechos humanos se basa principalmente en:

- Los derechos de niños, niñas y adolescentes: Los principios básicos que deben orientar la política educativa para los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad son los mismos que orientan la política para cualquier niño. Estos principios están consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos y más particularmente en la Convención sobre los Derechos del Niño.
- El Derecho a educación: la escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y valorar al diferente. Se busca la mayor calidad educativa para todos, para lograr su plena participación e integración social y productiva en el mundo adulto.
- El Derecho a la Educación, la No Discriminación y la Participación: el artículo 2 de la convención de derechos de los niños, deja en claro que los niños no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación. Esto no significa tratar a todas las personas de la misma manera, sino, por el contrario, ofrecer las ayudas y oportunidades que cada persona necesita de acuerdo a sus características y necesidades individuales.

En el ámbito educativo este derecho significa que los niños con necesidades educativas especiales deberían educarse con el resto de los alumnos de su edad y participar al máximo posible de las actividades escolares sin perder de vista sus necesidades específicas

En el ámbito internacional de acuerdo a este marco regulativo general de los derechos, se han planteado algunos hitos relevantes (Unicef (2001), Tenorio (2005), Duk (s/a))

- El informe Warnock en 1978 en Inglaterra, propuso cambios a nivel educativo, demandando importantes cambios a favor de las personas discapacitadas. De este informe surgió la conceptualización de personas con necesidades educativas especiales (NEE). Posteriormente la ONU, en 1981 declara el Año Internacional de los Impedidos, como una forma de crear conciencia de esta realidad y el año 1983, este mismo organismo crea el Programa de Acción Mundial para los impedidos. En él se subrayaba el derecho de las personas con discapacidad a tener las mismas oportunidades que los demás ciudadanos y a disfrutar de las mejoras en las condiciones de vida. Por primera vez se definió la discapacidad como relación entre las personas y su entorno y se adoptaron los principios de normalización, integración y participación. (Tenorio, 2005)
- En 1990 tiene lugar en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de

Aprendizaje, organizada conjuntamente por UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial. Se toma como objetivo central "Educación para todos en el año 2000". Una de las recomendaciones básicas de esta Conferencia fue la de prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad y tomar medidas para garantizar a estas personas la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (Unicef (2001); Tenorio (2005))

- El otro avance importante de 1994 se produce en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, organizada por la UNESCO. Esta Conferencia, representó una oportunidad internacional para dar continuidad a la labor realizada en Jomtien, situando las necesidades educativas especiales en el marco más amplio del movimiento de Educación para Todos. Se definió el concepto de necesidades educativas especiales, ampliando el mismo a todos los niños que, por la razón que fuese, no se benefician de la enseñanza escolar y se establecieron las acciones a desarrollar para proporcionar una respuesta educativa adecuada a las necesidades individuales de los alumnos, sea cual sea el origen de las mismas.
- En Santo Domingo, Febrero 2000, ha tenido lugar una reunión regional para analizar la evaluación de los diez años de implementación de la Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Educación para Todos. Esta reunión se realizó previa al Foro Mundial de Educación de Dakar, Senegal, Abril 2000. El marco de acción regional planteó como un objetivo el desarrollo de una educación inclusiva estableciéndose las siguientes recomendaciones (Unicef, 2001):
 - i. Formular políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas e inclusión de niños con Discapacidad en la Escuela Regular.
 - ii. Establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.
 - iii. Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras para atender las necesidades de todos: niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos y adultas.
 - iv. Promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales.

- v. Implementar un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias, que resalte la importancia y beneficios para los países de educar a la población "actualmente excluida"

Entre los años 2000y 2010, se plantean los siguientes hitos asociados a la integración/inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas:

- En el año 2002 se realiza la Segunda declaración de Madrid, la cual surge de las conclusiones del Congreso Europeo de Discapacidad. En esta declaración se destacan aspectos asociados a respetar los derechos de las personas con discapacidad quienes comparten los mismos derechos que todos.

Esta declaración plantea visiones respecto a la discapacidad: la visión de la discapacidad como oportunidad y no caridad, la superación de barreras en ámbitos como la educación y trabajo (mayores oportunidades), mayor visibilización de las personas con discapacidad, asumir la diversidad de discapacidad desde las políticas mismas de integración, fomentar redes familiares de apoyo.

Se plantea que es necesario trabajar las creencias y objetivos respecto al trabajo con niños y niñas con características específicas, reemplazar medidas legislativas y promover cambio de actitudes hacia la diferencia, promover vida independiente de estas personas. Para esto los estados partes debe realizar líneas de trabajo diversas y comprometer apoyo de ONG, escuelas, etc.

- El año 2006 se realiza la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita en la ONU. La Convención fue fruto de trabajo, debate y consulta desde que, en diciembre de 2001, México propusiera a la Asamblea General de la ONU el establecimiento de un Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integrada para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. En él participaron de diferentes maneras gobiernos, ONGs, instituciones nacionales de derechos humanos, organizaciones de la sociedad civil, expertos en la materia
- El año 2008 se realiza la 48ª Conferencia Internacional de Educación organizada por la Oficina Internacional de Educación de la Unesco en donde los países participantes plantean fomentar participación y disminuir la exclusión, esto mediante acciones comunitarias, acciones en redes y trabajo de las formas organizativas de las instituciones para la construcción de la inclusión. De forma explícita los países signatarios de la Convención de la ONU: "(...) asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida" esta educación tiene como

objetivo un desarrollo integral (emocional, creativo, cognitivo y social) de las personas con discapacidad y posibilitar aprendizajes que permitan desarrollar al máximo sus capacidades y desempeño en los social.

De acuerdo a lo revisado anteriormente durante la década del 2000 (2000-2010) han existido algunos hitos desde instancias internacionales (ONU, UNESCO, Agencia Europea) los que están principalmente enfocados a profundizar el trabajo que se viene dando respecto a la integración de personas con distintas capacidades a las escuelas regulares y en específico de personas con necesidades educativas especiales. Además se plantea un foco en la construcción de sociedades inclusivas que trabajen y aprendan de la diversidad de las personas.

En relación con el trabajo inclusivo cabe destacar un estudio asociado al trabajo realizado en diversos países de América latina con respecto a la integración/inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas (Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. Payá, 2010) en este estudio se enfatiza que la inclusión educativa no está directamente relacionada con la educación especial, sin embargo se asocia a ella pues está enfocada a atender las diferentes necesidades de cada estudiante. En países de América Latina que trabajan para generar igualdad de condiciones en estudiantes con NEE, es necesario trabajar más profundamente las condiciones asociadas al desarrollo de escuelas inclusivas tales como la flexibilidad de curriculum, presencia de equipos de apoyo y trabajo global de la institución en el ámbito de la inclusión. En este estudio se plantea como punto relevante la necesidad de ajustes entre los marcos regulativos y los contextos educativos en los que se dan las prácticas concretas de educación inclusiva en países de América Latina (entre ellos Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala, Chile, Perú, entre otros)

De acuerdo a lo anterior, las políticas educativas inclusivas deben centrarse en generar entornos inclusivos, lo que implica básicamente dos perspectivas. Por un lado respetar, comprender y hacerse cargo de la diversidad cultural, social e individual (tanto a nivel del sistema educativo, como de la respuesta que las escuelas y los profesores dan a las expectativas y necesidades de los estudiantes); y por el otro proveer acceso igualitario a una educación de calidad. (Unicef, 2001)

b. Políticas de integración-inclusión en Chile

De acuerdo con lo señalado en el apartado anterior, las políticas inclusivas se fundamentan en diversos hitos a nivel internacional que han avanzado hacia la instalación de escuelas que incluyan y trabajen con la diversidad de estudiantes potenciando una mejora en la calidad de educación para todos. A continuación se expondrá cómo Chile se da una bajada de estos lineamientos internacionales y la instalación de escuelas integradas y el avance de éstas hacia la inclusión.

A partir de la década de los 60 se instala en Chile un proceso de reforma educativa orientada a dar cobertura a toda la población en edad escolar. Esta iniciativa al igual que en otros países se da bajo el principio de normalización, es decir, que los niños con características especiales se integren a “escuelas normales”. Luego, en los años 70 se crea en Chile la modalidad de educación especial, espacio educativo paralelo al regular donde se da cabida a estudiantes con discapacidades, así como también a estudiantes de educación básica que no lograban aprendizajes esperados en escuelas regulares. (Unicef, 2001)

Este sistema paralelo de educación lleva a la implementación de procesos de diagnóstico específicos que permitieran identificar a estudiantes que serían destinados a escuelas especiales. Estos diagnósticos más que integrar, produciría segregación e influiría en el autoconcepto de los estudiantes evaluados quienes internalizan sus deficiencias. (Unicef, 2001)

Los principios de normalización e integración educativa, comenzaron a percibirse en Chile en la década de los 80 (a pesar que es en los años 60 cuando comienza la integración de estudiantes en escuelas regulares en países europeos). En este tiempo se ponen en marcha las primeras iniciativas de integración escolar “más bien aisladas y poco sistemáticas, producto por lo general de voluntades individuales tanto en el sector público como privado” (Unicef, 2001)

En la década del 90, se desarrollan mayores esfuerzos desde políticas educativas para avanzar en la integración de niños y niñas con características específicas en las escuelas regulares y trabajar con los desafíos que esto implica. En este período, la atención se centra más en el diseño de políticas educativas y estrategias que promuevan la generación de condiciones que faciliten la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular. Algunos puntos de estas políticas son:

- La aprobación el Decreto de Educación N°490/90 (año 1990) establece las **normas para implementar proyectos de integración escolar**, posibilitando que los establecimientos educacionales perciban una subvención especial por alumno integrado, es decir, este decreto permite que se integren niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular. Además, desde este año se llevan a cabo proyectos de integración individual en escuelas, se publica material de apoyo y promueve el perfeccionamiento docente. A su vez la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), indica alternativas para ser incorporadas en los planes y programas de estudio, favoreciendo el hecho de considerar las necesidades educativas especiales” (FONADIS, 1998).
- La promulgación de la Ley 19.284/94 (año 1994) sienta las **bases legales para la Integración Social de las Personas con Discapacidad** la que no sólo abre oportunidades de acceder a una mejor educación, sino también a

una mejor salud, recreación y trabajo mejorando así, la calidad de vida de jóvenes y niños.

- En 1998, se entregan las orientaciones y medidas específicas desde la perspectiva educacional, para cumplir con lo dispuesto en la Ley N° 19.284 en el Reglamento de Educación: **“Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”**, cuyos Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99 establecen. Estas medidas adoptadas marcan un hito histórico, proporcionando el marco legal que posibilita el acceso, permanencia y progreso de los alumnos con discapacidad en la educación regular. Ese año el **Ministerio y representantes de organizaciones y entidades sostenedoras de establecimientos educacionales suscriben el “Acta de Compromiso por la Integración de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.”**

Esto último se ha traducido en Chile en la llamada **“Política de Integración Escolar”**, fundamentándose principalmente en una opción ideológico-cultural en favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001 en Tenorio, 2005)). Así, desde los años 90, se instalan en el sistema educativo los Proyectos de Integración Escolar, definiéndolos como una estrategia del sistema educacional mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con NEE, ya sea derivadas de una discapacidad o con trastornos específicos del lenguaje en la educación regular (Decreto N° 1/98 y N° 1300/02) y que precisan 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.

- El desarrollo de la política de Integración Escolar (1998 – 2003)

La integración escolar es entendida desde un criterio de normalización que se traduce en el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.

Se basa en una serie de acuerdos internacionales firmados y ratificados por Chile y está normada por la Ley N° 19.284 y su reglamento de educación, Decreto Supremo 01/98.

Con el propósito de complementar este marco legal, desde 1999 hasta la fecha, el Programa de Educación Especial ha impartido orientaciones técnicas al sistema educacional, con el propósito de apoyar la implementación de los proyectos de integración

- El año 2003 se inicia un trabajo para repensar la Educación Especial que Chile necesita. Producto de este largo proceso democrático surge el año 2005 el documento sobre la **nueva Política Nacional de Educación Especial** el que definió un tiempo de puesta en marcha entre 2006 a 2010 donde se debía abordar las siguientes temáticas:
 - a) Ampliar el acceso a la educación.
 - b) Currículo y gestión escolar.
 - c) Mejorar la integración escolar y la atención de la diversidad.
 - d) Fortalecer las escuelas especiales.
 - e) Participación de la familia, escuela y comunidad.
 - f) Mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular.
 - g) Aumentar el financiamiento de la educación especial.
 - h) Reforzar los equipos técnicos del Ministerio de Educación.
 - i) Extender la comunicación y difusión.

- En este contexto se dio origen a la **Ley 20.201 del año 2007**, la que lejos de responder a los desafíos de la Política Nacional de Educación Especial, se restringe poner controles financieros a los sostenedores otorgando financiamientos diferenciados dependiendo si las diferentes Necesidades Educativas Especiales son transitorias o permanentes (de manera más correcta debiera decirse con discapacidad asociada o sin discapacidad asociada)

Esta ley (Ley 20.201/2007 de subvenciones) propone la elaboración de un Reglamento (Decreto 170) para la realización de la evaluación o diagnóstico de ingreso de NEET Y NEEP para identificar a los/as estudiantes beneficiarios de la subvención.

Algunas de las experiencias de integración basadas en estas políticas se traducen en una mera aceptación e integración física del alumno con discapacidad, sin que exista una acción intencionada por favorecer su participación social y aprendizaje escolar. Otras, ponen énfasis en la socialización del alumno y dejan en un segundo plano el desarrollo de los objetivos y contenidos curriculares, bajo el argumento que representan una alta exigencia para estos alumnos o que este aspecto es materia de especialistas. También hay experiencias en que el principio de inclusión es asumido por la comunidad educativa y forma parte del proyecto educativo de la escuela, generando respuestas que permitan a los niños aprender juntos y participar del currículo escolar, atendiendo al mismo tiempo, a sus diferencias individuales (Unicef, 2001)

A pesar de los esfuerzos y recursos invertidos por diversas instancias (MINEDUC, FONADIS) para impulsar procesos de transformación en las escuelas que favorezcan la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales, los

progresos siguen siendo débiles. La integración es aún un objetivo que está lejos de ser generalizado (Unicef, 2001)

Desde la Unicef (2001), se plantea que para la integración e inclusión de niños y niñas con NEE en las escuelas chilenas, hace falta desarrollar algunos procesos tales como:

- Las escuelas necesitan redefinir sus proyectos educativos, flexibilizar el currículum e implementar sistemas de apoyo, seguimiento y evaluación de las necesidades educativas especiales.
- Los docentes requieren de capacitación y apoyo permanente para modificar sus actitudes y prácticas pedagógicas homogeneizadoras.
- Los alumnos con discapacidad requieren de respuestas adecuadas a sus necesidades educativas especiales y de los apoyos que les permitan participar y progresar en el currículum escolar común con las adaptaciones pertinentes.

Esto implica un importante esfuerzo y voluntad política, pero sobre todo la reorganización de los recursos existentes y la asignación de nuevos recursos. (UNICEF, 2001)

c. Descripción de Proyectos de Integración en Chile (PIE)

Luego del decreto planteado desde el Mineduc en el año 1998 donde se plantea la Integración Escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales y los el decreto desarrollado durante el 2007 asociado a las subvenciones y especificidades del trabajo con niños y niñas integrados, en el año 2009 se implementa el decreto supremo N° 170/2009, en cual busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes y el trabajo específico en la institución escolar con estudiantes con NEE(Mineduc, 2010).

El decreto 170, por una parte implica mayores orientaciones respecto al diagnóstico de las diversas NEE regulando así el acceso a la subvención especial (de acuerdo a lo planteado en el año 2007). Pero además de estas orientaciones, este decreto implica un cambio de enfoque en la implementación de los PIE, ya que se sustenta en la valoración de las diferencias individuales y en el respeto por la diversidad, en la perspectiva de una visión más inclusiva de la educación. Se pone énfasis en el trabajo institucional de la escuela para lograr avanzar hacia la inclusividad.²³

²³Es relevante considerar el énfasis del D170 (derivado del año 2007) en cuanto a regular los diagnósticos y con ello el ingreso de niños a proyectos PIE, ya que destaca el aspecto referente a los recursos de subvención y por tanto canaliza modos de orientar y supervisar el desempeño de los Proyectos de Integración en las escuelas. Además el decreto 170 canaliza algunos aspectos inclusivos respecto principalmente a las prácticas en aula que es necesario observar como empalman en la escuela considerando los criterios de recursos antes mencionados

A pesar que con el decreto 170 se pone mayor énfasis en la inclusión educativa y algunas prácticas asociadas con ello (trabajo de profesores y estudiantes) el enfoque inclusivo ya se venía desarrollando en anteriores políticas ministeriales de Mineduc, estas son:

1. **“La Ley N° 20.370, General de Educación, de 2009.** Esta ley establece principios inclusivos y reconoce la modalidad de Educación Especial. Sin embargo, el derecho a la integración educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad **quedaría sujeto a la libertad de enseñanza**, es decir, a la voluntad de los oferentes de los servicios educativos para desarrollar proyectos de integración a la educación regular o crear escuelas especiales.
2. **La Ley N° 20.422, de 2010. Deroga la ley N° 19.284 y establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad.** En particular, define que los establecimientos públicos y privados de educación regular, **deben incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares para el acceso a los cursos o niveles existentes a las personas con discapacidad.** Esta norma marca un contrapunto con la Ley N° 20.370, LGE.” (Informe BCN, 2010)

A partir del Decreto 170 se explicita más aún las tendencias inclusivas de una escuela con Proyectos PIE, en este aspecto, los PIE tienen “el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, sean éstas de carácter permanente o transitorio” (MINEDUC, 2012).

A través de los PIE se obtiene la Subvención de la Educación Especial²⁴, recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados de apoyo, la adquisición de material didáctico específico, el perfeccionamiento de los docentes, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral, en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media. Constituyen, de esta forma, una oportunidad para fortalecer los equipos directivos y técnicos de los establecimientos con la incorporación de otros profesionales; fortalecer las prácticas pedagógicas, aportando recursos materiales y humanos que entreguen apoyos especializados dentro del aula; y brindar una educación pertinente, relevante y significativa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar –como son los que tienen NEE (MINEDUC, 2012)

²⁴ Al año 2010, la Subvención Especial para NEET mensual ascendió a \$101.671 sin JEC y \$127.921 con JEC, mientras que en el caso de NEEP alcanzó a \$116.035 sin JEC y \$146.222 con JEC (Godoy, 2010).

Las condiciones de la integración en cada una de las escuelas se basa en opciones establecidas en el Decreto N° 1/98, a través de las cuales se señalan los grados de participación en el aula regular y de recursos, se alude el currículum con el que aprenderá el alumno y se indica la necesidad de especialistas de apoyo. Hasta antes del DS N°170, los apoyos de los especialistas, se habían ido configurando fundamentalmente a través de tres modalidades: a) apoyo itinerante de especialistas; b) apoyo desde centros de recursos especializados; o c) apoyo de profesionales que forman parte del establecimiento educacional.

Con el Decreto N° 170, se establecen una serie de condiciones técnicas para la aprobación de los PIE (MINEDUC, 2010), destacando que:

- i. El PIE debe constituir una estrategia para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento. Por una parte porque favorece la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de “todos y cada uno de los estudiantes”, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio. Además de lo anterior, el Proyecto de Integración, debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Establecimiento y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), cuando corresponda. Su diseño e implementación debe estar articulado con el Plan de Mejoramiento Educativo de la escuela, en el Marco de la Subvención de Educación Preferencial (SEP), cuando corresponda; y su planificación debe estar alineada con otros programas del establecimiento como los programas de la JUNAEB, de interculturalidad, de reforzamiento escolar, ayudantes de primero básico o los grupos diferenciales, entre otros.
- ii. Debe contribuir con el mejoramiento de los resultados en los aprendizajes. Se deben establecer metas relacionadas con el currículo adaptado y con el Plan de Mejoramiento SEP, considerando la opinión y colaboración de las familias y del propio alumno con NEE; además, se debe implementar un sistema de evaluación y seguimiento del progreso de los estudiantes con NEE, disponible tanto para las familias como para la asesoría técnica e inspección del Ministerio.
- iii. Debe contar con una planificación rigurosa de la utilización de los recursos que aporta la fracción de la Subvención de Educación Especial. Dichos recursos deben utilizarse en los ámbitos siguientes: contratación de recursos profesionales; capacitación y perfeccionamiento; materiales educativos; evaluación diagnóstica; coordinación, trabajo colaborativo y evaluación; evaluación anual del PIE²⁵.

²⁵Desde los criterios del Decreto 170 se plantea un trabajo con la diversidad que se ajuste o complementa a procesos de mejora escolar de las escuelas. En este sentido el Proyecto de Integración PIE tendría que estar inserto dentro del Proyecto educativo y considerado o alineado en los planes de mejora. Esto refiere a procesos de institucionalización de las prácticas PIE y que derivan en una mayor

Hasta antes de la implementación del DS N°170 en octubre de 2010, en la práctica, los PIE habían consistido en la incorporación de los niños, niñas, jóvenes y adultos en un establecimiento educacional regular, en el cual se realizaban adaptaciones para su integración en los niveles educacionales correspondientes. Recibían apoyo educativo especial en un rango de entre 3 a 6 horas pedagógicas, dependiendo de su necesidad, en grupos de entre 4 a 8 alumnos. Lo anterior, en base al currículum regular más apoyos específicos, según fuera la discapacidad de los alumnos/as, a través de profesionales especialistas –profesores de educación especial o diferencial (DIPRES, 2008).

La implementación del nuevo decreto, ha llevado a instalar formalmente procesos en los establecimientos educacionales, de acuerdo a las siguientes etapas (MINEDUC, 2012):

- i. *Detección y evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria de NEE para el ingreso a un PIE.*

Implica la conformación de un equipo de evaluación con profesionales asistentes y docentes de educación especial, así como la existencia de un plan de evaluación diagnóstica; un trabajo en red dentro del establecimiento y con otras instituciones de salud; y la participación de las familias.

La evaluación diagnóstica de NEE se entiende como un proceso integral e interdisciplinario, que debe ser realizado por un equipo de profesionales idóneos, tanto del área educativa, en el área social como en el área salud. Los principales aspectos que debe considerar la evaluación son: el contexto en el aula y de la escuela; el contexto social y familiar, el estilo de aprendizaje del alumno; sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas. Además se exige una evaluación médica que complementa los otros aspectos.

El decreto 170 además plantea la pertinencia de ciertos profesionales en los diagnósticos de las NEET y las NEEP. Se plantea además la instalación de procesos de diagnósticos continuos, para ir evaluando los avances de niños integrados y además se plantean re-evaluaciones para ver la continuidad de niños en el PIE cada dos años. La evaluación de cada niño/a se ingresa a un Formato único de registro de MINEDUC (MINEDUC, 2012)

- ii. *Coordinación interna del PIE, de acuerdo a lo comprometido en el Programa (que contiene las estrategias, la planificación de los apoyos dentro y fuera del aula, de la adquisición de recursos y del perfeccionamiento a realizar) y en el Convenio*

organización en cuanto a la planificación, ejecución y evaluación del desempeño y uso de recursos del Proyecto de Integración.

(firmado por el sostenedor, contiene los compromisos para la implementación del PIE).

Implica la existencia de un profesional con rol de coordinador del PIE, con funciones y horas de dedicación; estrategias de sensibilización a la comunidad; existencia de trabajo colaborativo entre docentes de aula y profesionales del PIE, planificado y sistemático; conformación de Equipos de aula (que deberá registrar un mínimo de 10 horas semanales en establecimientos con JEC y 7 horas sin JEC, organizadas entre los distintos profesionales); establecimiento de mecanismos de capacitación para que los docentes aprendan estrategias de co-docencia; determinación de un número mínimo de horas destinadas a la planificación del trabajo del Equipo de aula; utilización de criterios institucionalizados por el equipo directivo para la formación de los equipos y la organización de los apoyos a los estudiantes que presentan NEE; procedimientos y estrategias de respuesta a la diversidad, ajustes del currículum y adaptación de la evaluación; procedimientos para mejorar la participación de la familia y la comunidad en la entrega de apoyos; y procedimientos para definir y ejecutar las actividades anuales de capacitación para la comunidad educativa.

iii. Uso adecuado y pertinente de los recursos provenientes de la subvención de educación especial de carácter transitoria.

Implica la existencia de un plan de adquisiciones de materiales educativos y de perfeccionamiento, entre estos: contratación de profesionales, capacitaciones, coordinación, horas de trabajo colaborativo, evaluaciones, materiales, entre otros recursos necesarios para responder a la diversidad de necesidades educativas; estrategias para dar a conocer el uso adecuado de los materiales educativos y disponerlos en forma eficiente para su uso diario; y procedimientos para dar cuenta pública del uso de los recursos.

- iv. Por otra parte, los PIE buscan desarrollar en los equipos profesionales de los establecimientos, **actitudes o lógicas de operar** favorables a la inclusión de todos los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje, destacando:
- iv. la generación de una percepción positiva respecto de la diversidad o actitudes inclusivas;
- v. una lógica de trabajo colaborativo;
- vi. una lógica profesional de trabajo en las respuestas educativas a los estudiantes que presentan NEE (cultura de planificación de respuestas previo a su implementación, uso de un lenguaje técnico apropiado, trabajo organizado y sistemático, evaluación de procesos); y
- vii. la disposición de elementos tangibles e intangibles que aseguren la igualdad de oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos, entre otras.

Por último, cabe mencionar que existen variadas alternativas para elaborar proyectos de integración escolar, entre las que se pueden mencionar: Proyectos

Comunales de Integración, Proyectos de Integración Escolar de establecimientos con diferentes dependencias y sostenedores, y Proyectos de Integración Escolar por establecimiento.

En relación a los establecimientos que cuentan con PIE, de acuerdo a una evaluación realizada por DIPRES (2008), la población beneficiaria de la Subvención de la Educación Especial en el marco de los PIE ha ido en aumento: en el período entre 2004-2007 aumentó en 36%, alcanzando a 55.302 el año 2007. Por su parte, el número de establecimientos que contaba con PIE aumentó en 25% en el mismo período, alcanzando a 9.727 el año 2007 (un 46% de los establecimientos municipales y un 14% de los establecimientos particulares subvencionados tenían PIE).

Según el Informe de Establecimientos subvencionados con proyectos de integración funcionando, de la Unidad de Educación Especial del MINEDUC, en el año 2011 existían 4.393 establecimientos con PIE, incluyendo municipales y particulares subvencionados. Del total de estudiantes con NEE cubiertos en establecimientos con PIE, en el 2011 el 60% (79.267) correspondió a NEET y el 40% (52.462) a NEEP. Asimismo, el 78% de ellos estaba matriculado en establecimientos municipales y el 22% restante en particulares subvencionados (MINEDUC, 2011)

IV. RESULTADOS

a. ANÁLISIS TRANSVERSAL EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

En este apartado, se presenta un análisis transversal de experiencias internacionales respecto al trabajo llevado a cabo en escuelas con estudiantes que presenten Necesidades Educativas Especiales. Entre los temas que aquí se tratan, se da una mirada a nivel general de políticas que se están llevando a cabo en distintos países, al tipo de conceptualizaciones existentes en algunas experiencias respecto a las necesidades educativas especiales, una mirada a las formas de organización en las escuelas y distritos en torno al trabajo con la diversidad, las principales estrategias llevadas a cabo tanto a nivel intra-escuela como a nivel extra-escuela y a los modelos de financiamiento existentes.

El objetivo de revisar experiencias internacionales es visualizar las tendencias en políticas y prácticas que se están realizando respecto a este tema, y con ello, hacerse un panorama de qué tendencias son similares al trabajo llevado a cabo en nuestro país y qué temáticas se podrían potenciar o revisar en Chile a partir de la información obtenida. Este análisis sintetiza las prácticas y referencias existentes en diversos países los cuáles ofrecen variabilidad en el trabajo con NEE, se revisan los siguientes: Alemania, Bélgica, Canadá (New Brunswick), Colombia, España, E.E.U.U (Massachusetts), Finlandia e Inglaterra; experiencias que fueron escogidas por presentar mayor cantidad de literatura asociada al trabajo con necesidades educativas especiales, así como también desarrollo en temáticas de educación inclusiva o integración.

1. Referencias políticas y perspectivas de trabajo con diversidad

En todas las experiencias internacionales revisadas existen referencias legislativas respecto al trabajo con necesidades educativas especiales, desde los años 70 en adelante se han estado realizando leyes que regulen la educación de estudiantes que presenten alguna dificultad en el acceso a los aprendizajes. Sin embargo estas referencias presentan algunas distinciones según cómo se considere el trabajo con la diversidad, en algunos casos con mayores especificidades en torno a conceptos y prácticas y en otras con lineamientos enfocados a asegurar el acceso de todos y todas los niños y niñas a la educación, independientemente de sus diferencias.

En algunas de las experiencias internacionales revisadas, como es el caso de Canadá (New Brunswick), Inglaterra, E.E.U.U (Massachusetts), España, Finlandia y Colombia, se considera en las políticas una definición específica y desarrollada respecto a las Necesidades Educativas Especiales, donde además de características relativas a dificultades de aprendizaje, emocionales o conductuales asociadas a discapacidades, se considera el trabajo asociado a minorías étnicas, inmigrantes, contextos socioculturales diversos, entre otros. También en muchas de estas experiencias se plantean reglamentos o códigos que postulan lineamientos claros de trabajo con estudiantes con diferencias.

En el caso de Estados Unidos existen los lineamientos de la política IDEA, en Inglaterra el Código de prácticas para el trabajo con NEE (Special Education Needs, Code of practice, 2001), en Canadá en la provincia de New Brunswick un Documento de Educación Inclusiva, en Finlandia un Plan de estudio de niños con necesidades educativas especiales y España el año 2006 surge la LOE Ley Orgánica de Educación, la que plantea la terminología de “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” donde se plantean cambios en la organización de la atención a la diversidad en cuanto al trabajo de los entornos educativos para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes (Dettori, 2011).

En el caso de Colombia por ejemplo, se define el concepto de Necesidades Educativas Especiales como las necesidades de apoyo metodológico y educativo específico que requiere un estudiante que presenta dificultades mayores que sus compañeros, para acceder a los aprendizajes correspondientes a su edad. Esta definición detalla la relevancia del desarrollo de un Proyecto Educativo que considere la diversidad en las escuelas que trabajan con NEE, pero no especifica el tipo de trabajo que se realiza con estudiantes.

En Bélgica y Alemania, existen políticas que resguardan el acceso a la educación para todos los estudiantes, entre ellos los que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, no existen códigos, manuales o lineamientos explícitos que se utilicen en el país respecto de las necesidades educativas y el trabajo con ellas, sino más bien se explicitan lineamientos más generales referidos al ingreso de estos estudiantes a aprendizajes en aula regular, y en los casos que existen dificultades mayores, se plantea trabajo con ciertas necesidades en educación especial.

Respecto a la manera en que el Estado organiza el acceso a la educación a alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, mediante su incorporación a aulas regulares o bien a través de escuelas especiales, se pueden organizar en tres tipos, tomando como referencia la definición planteada por la Agencia Europea ²⁶(2003).

²⁶La Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial realiza un estudio relevante que sintetiza información respecto a las necesidades educativas especiales en países europeos, en este documento se recoge información sobre las siguientes cinco áreas prioritarias de la educación especial:

- Políticas y Prácticas educativas integradoras
- Financiación de la Educación Especial
- Profesorado y Educación Especial
- Tecnología de la Información y Comunicación en Educación Especial
- Intervención Temprana

La información recopilada es mediante cuestionarios y ejemplos prácticos. contribuciones de las Unidades Nacionales Eurydice.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial es una organización autónoma independiente y establecida por los países miembros para actuar como su plataforma para la colaboración en cuanto al desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Está gestionada por los Ministerios de Educación de los países participantes (Estados miembros de la

Esta organización, también llamada perspectiva de trabajo con la diversidad es la siguiente:

Categorías de la Agencia Europea para las políticas de Integración (2003)

Para la Agencia Europea (2003) los países se pueden agrupar en tres categorías según su política de integración con niños/as con NEE:

Primera categoría: enfoque a una banda. Refiere a experiencias educativas en las que las políticas y prácticas están dirigidas a que todos los estudiantes se eduquen en educación regular.

Segunda categoría: enfoque a varias bandas. Refiere a experiencias educativas en las que las políticas y prácticas, si bien tienen planteamientos de inclusión, ofrecen una variedad de servicios entre los dos sistemas (regular y educación especial). Puede haber recursos de apoyo o tiempo en una escuela y en otra.

Tercera categoría: enfoque a dos bandas: refiere a experiencias educativas en las que las políticas y prácticas plantean la existencia de dos sistemas educativos diferentes. Los alumnos con NEE se escolarizan normalmente en escuelas especiales.

(Agencia Europea Para El Desarrollo De La Educación Especial, 2003)

De las experiencias revisadas, actualmente en la mayoría de los casos se está incitando un trabajo en la categoría de enfoque a varias bandas, es decir, experiencias que tienen planteamientos de inclusión y que ofrecen diversos servicios entre los dos sistemas (regular y educación especial), de manera que los estudiantes pueden ser educados en escuelas regulares, en centro de educación especial, o en escuelas regulares con apoyo de centros de recursos de educación especial. Los países con mayor claridad en este tipo de trabajo son Inglaterra, EE.UU (Massachusetts), Finlandia y Colombia. En el caso de Finlandia, de estar el sistema educativo dividido entre el sistema general y el sistema especial, pasa en 1970 - tras la creación de la Ley de Escuela Integral- a implementar las escuelas generales donde funcionan de manera paralela ambos sistemas. De tal forma que dependiendo de la NEE del estudiante, se decide si este asiste tiempo completo o parcial a una escuela inclusiva, o si de ser un caso más complejo, asiste a una escuela especial.

Unión Europea, así como Islandia, Noruega y Suiza) con contribuciones de las Unidades Nacionales Eurydice. así como el apoyo de las instituciones europeas a través del programa Jean Monnet de la UE en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente.

Existen países que trabajan con enfoque a varias bandas, pero existe además la tendencia de trabajo a una banda, es decir, experiencias que están dirigidas a que la mayoría de los estudiantes e idealmente todos, tengan acceso a la educación regular, y sólo en casos extremos se desarrolla algún tipo de alternativa de educación especial para estudiantes. Se dan experiencias como éstas en Canadá y España, donde la educación inclusiva está mucho más desarrollada. En Canadá, por ejemplo, en 1986 la Ley 85 estableció la plena participación de los estudiantes en todos los aspectos de la vida social y comunitaria, independientemente de las dificultades o discapacidades que puedan presentar. De esta manera se plantea una educación inclusiva donde el estudiante se sienta respetado, seguro y participe, pudiendo asistir a la escuela de su vecindario independiente de las dificultades que pueda presentar. Es por tanto, una educación que fomenta la cohesión social. Actualmente se trabaja de manera de asegurar una educación inclusiva a cada estudiante, lo que significa que pueda asistir a la escuela de su vecindario, participe en el aula regular en la mayor medida posible, y reciba los apoyos adecuados

Existen países en los que se da un trabajo a dos bandas, este trabajo se caracteriza por contar con espacios de educación regulares y espacios de educación especial separados claramente. Este tipo de educación a dos bandas es común en Alemania y Bélgica. En ambos países la educación se divide entre las escuelas generales y las escuelas especiales, sin embargo los dos están empezando a implementar escuelas integrales donde se junten alumnos con y sin NEE, sin embargo el desarrollo de estas aún es menor.

2. Conceptualización de NEE y organización de trabajo

a) Perspectivas de trabajo desde enfoque interaccionista o médico

Respecto al trabajo con necesidades educativas especiales, en las experiencias internacionales revisadas se dan dos tendencias respecto al enfoque utilizado para la definición de las necesidades. Por una parte existe un enfoque denominado en muchos casos “interaccionista/ecológico”, el cual considera tanto características individuales de los estudiantes como también el contexto en el que éste se desenvuelva, es decir, considera, sus familias, entorno social y escuela. Por otra parte existe un enfoque mayormente “médico”, este enfoque se centra principalmente en una mirada más clínica, es decir, la caracterización de las necesidades de un estudiante se basa principalmente en categorías diagnósticas definidas de acuerdo a la presencia o ausencia de conductas o síntomas.

Actualmente la tendencia de trabajo con enfoque en la diversidad o tendencias inclusivas enfatizan mayormente el trabajo bajo un enfoque “interaccionista/ecológico”, sin embargo en las experiencias revisadas esta tendencia se da más marcadamente en algunos países que en otros. Los países que desarrollan mayormente la definición de necesidades educativas especiales desde este enfoque son Canadá, España, Finlandia, Colombia e Inglaterra. En los tres últimos países no hay criterios diagnósticos definidos desde un enfoque clínico,

sino más bien por área de trabajo (áreas pedagógica, emocional, física) y con una mirada de evaluación y trabajo gradual en torno a las necesidades educativas de los estudiantes. En Inglaterra, por ejemplo, se plantea que hay áreas – área de comunicación e interacción, cognición y de aprendizaje, emocional y social, y el área físico sensorial- que pueden estar más o menos desarrolladas, centrándose así en las particularidades de cada niño. En tanto, en Canadá y España existe una definición de las necesidades en torno a los apoyos que requieran los estudiantes, de hecho en Canadá las necesidades de los estudiantes no están asociadas a la noción de discapacidad sino a sus fortalezas, intereses y necesidades, de hecho además se considera el concepto de “excepcionalidad” que incluye a estudiantes con dificultades así como también a los talentosos. En casi todos los países igualmente se ocupan algunos criterios diagnósticos pero se complementa fuertemente con elementos contextuales que puedan influir en los avances educativos de los estudiantes.

Un enfoque interaccionista también se utiliza en el caso de Alemania, pero a pesar que el enfoque se define como interaccionista ecológico igualmente se consideran los diagnósticos de niños y niñas desde un enfoque médico (de hecho existen escuelas que trabajan específicamente con ciertas NEE) además de las características personales y componentes contextuales que determinan o influyen en los aprendizajes de los estudiantes, estos componentes conceptuales serían entre otros 1) las circunstancias personales y educativas 2) el entorno escolar y posibilidades de cambio 3) entorno profesional y factores de apoyo necesarios.

Experiencias de trabajo con un enfoque más médico, son las experiencias desarrolladas en EE.UU (Massachusetts) y Bélgica. En Massachusetts, a pesar de que se considera el contexto -cultural, social y educacional-, existe un profundo trabajo en cuanto a la definición de categorías de NEE, en las herramientas utilizadas para realizar los diagnósticos y en cuanto los profesionales capacitados para realizar evaluaciones – todos los cuales suelen estar más cercanos a las áreas de la medicina-, y una vez que el estudiante es diagnosticado con alguna NEE, se busca la mejor estrategia en su contexto de varias bandas, es decir, con apoyo en una escuela regular, ingresando a una escuela inclusiva, o a una escuela especial. Mientras que en Bélgica, se diagnostica al estudiante con pruebas en su mayoría médicas y de determinarse la existencia de alguna NEE, se deriva al alumno a una escuela especial que brinde un trabajo específico de acuerdo a su diagnóstico, siendo, por tanto, una medida más segregativa que inclusiva.

b) Uso de categorías diagnósticas:

En cuanto a las categorías diagnósticas utilizadas en los países revisados, cabe destacar, como se mencionó anteriormente, que existen países, como Bélgica y EE.UU, donde estas categorías están detalladamente definidas, que son justamente los países que trabajan desde un modelo médico. Y otros, como son los casos de Alemania, Canadá, Colombia, Inglaterra y España (que trabajan mayormente desde el modelo interaccionista), en donde se señalan ciertas referencias a las categorías

diagnósticas desde la definición de dificultades por área (por ejemplo área motora, emocional, cognitiva, entre otras).

A nivel general, algunas de las categorías más comúnmente usadas en las experiencias revisadas son las siguientes:

- Dificultades específicas de aprendizaje
- Discapacidades intelectuales leves
- Discapacidades sensoriales (Discapacidad auditiva, discapacidad visual)
- Discapacidad física o motora
- Problemas emocionales o conductuales
- Discapacidad mental moderada o grave
- Discapacidades de salud, o niños ingresados en hospitales
- Dificultades de relación o contacto (autismo)

En cuanto a los procesos diagnósticos existen algunas definiciones comunes entre las experiencias revisadas. En Alemania, Inglaterra, España, EE.UU, Finlandia y Bélgica, las evaluaciones son realizadas por equipos multidisciplinarios que funcionan en las escuelas, además del apoyo de profesionales externos que funcionan a nivel local. En los despistajes de necesidades educativas especiales participan profesores y profesionales especialistas que conforman equipos de apoyo. En otros casos, como Canadá, EE.UU, Inglaterra, existe un importante rol de supervisores o coordinadores en las decisiones respecto a las necesidades educativas que presenten los estudiantes. Por ejemplo, en Inglaterra el diagnóstico parte con la evaluación del profesor del alumno mediante las formas propias del trabajo en clases, posteriormente pasa a la evaluación y diagnóstico de un especialista designado por un coordinador (SENCO), donde una vez se establece la presencia de una NEE, conversan todos los actores involucrados, tanto el coordinador y el especialista como los profesores y los padres del alumno, declarándose así la NEE y las acciones a seguir en base a ella.

Por su parte, en Canadá cada distrito entrega a los Consejos Escolares –que cuentan con un superintendente que se responsabiliza de los servicios y con un supervisor según cada caso- la responsabilidad de generar, implementar e interpretar elementos de diagnóstico de NEE, así como de seleccionar los programas de apoyo a los estudiantes. En estas evaluaciones participan en conjunto: orientador/coordinador de la escuela, trabajador social, psicólogo y médicos, es importante mencionar que para realizar esta evaluación se necesita que los padres firmen un consentimiento informado.

En todos los casos estudiados, se considera el consentimiento de los padres para evaluar a los alumnos. De este modo, los estudiantes llegan a ser diagnosticados por distintas vías: desde las mismas escuelas, por petición de los padres, en algunos casos mediante equipos de trabajo con primera infancia que visualizan

dificultades de desarrollo en estudiantes (E.E.U.U, Inglaterra) y en otros casos a partir de derivaciones desde centros de salud.

3. Organización de escuelas para atención a la diversidad

Respecto a la organización, en esta sección se busca dar cuenta de las implicancias que tiene para la política de atención a la diversidad, la organización administrativa que se dé a nivel de distrito o escuela para el trabajo en esta área. En cuanto a la organización que existe en distintos países respecto al trabajo con enfoque en la diversidad, en la mayoría de los casos la organización administrativa y lineamientos técnicos se da a nivel zonal o de distritos, igualmente existen referentes comunes a nivel federal asociados a las políticas de estado respecto al trabajo con educación hacia estudiantes con necesidades educativas especiales.

En todas las experiencias existen instancias organizativas de educación a nivel local. En algunos casos se denominan Agencias Locales de Educación, como en EE.UU e Inglaterra, siendo en estas organizadas a nivel de distrito y que tienen como función principal entregar a las escuelas lineamientos centrales de trabajo en determinados temas, debiendo supervisar y revisar que se produzcan las acciones asociadas al trabajo con NEE que se señalan en documentos pertinentes. En Inglaterra las ALE deben responder tanto a los votantes como al secretario de Estado. En Colombia la organización del servicio educativo es mediante entidades territoriales –encargadas de identificar y caracterizar a las personas con NEE dentro y fuera del sistema- y de las propias instituciones educativas –encargadas de entregar el apoyo docente, el material didáctico y otros recursos, que permitan garantizar la educación a los distintos estudiantes-. Mientras que en Alemania la organización es mediante los Lander, que son gobiernos locales con responsabilidades legislativas, financieras y de planificación educativa, en cada uno de estos gobiernos existe tanto un Ministerio de Educación y Asuntos Culturales como un comité permanente para coordinar la educación. En Finlandia y en Canadá, como vimos, se constituyen Consejos Escolares, en los que la designación de quienes constituyen estos consejos se hace de manera más participativa. En Bélgica la organización también se da mediante Consejos Escolares, sin embargo, a diferencia de los otros casos, el trabajo con necesidades educativas especiales involucra tanto el sistema de salud (que funciona a nivel federal) como el sistema educacional (que funciona a nivel local).

En países como Canadá, Finlandia, España, Inglaterra o Colombia, se fomenta un trabajo más autónomo de las escuelas en cuanto a las evaluaciones que realizan de los estudiantes, profesionales con los que cuentan y en algunos casos incluso en cuanto al uso de recursos (ver apartado más adelante). Podemos observar el caso de Finlandia, donde cada municipio organiza sus lineamientos curriculares y el sistema de evaluaciones, teniendo cada centro autonomía en la organización y sobre los profesionales que seleccionan según características de sus alumnos, esto dado que trabajan con un plan de estudio individual.

En Inglaterra y Colombia, se considera relevante la ejecución de los Proyectos Educativos que tengan las escuelas en torno al trabajo con diversidad, por ejemplo, en este último, además de los centros educativos definidos para atender las NEE, debe considerarse el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que orienta a cada centro en la adecuada atención de sus alumnos.

Por su parte, en EE.UU la Ley IDEA entrega los lineamientos bases que rige la educación para niños con NEE, y mediante un equipo de evaluación multidisciplinario se genera un programa individual educativo. Mientras que en Bélgica, si bien el departamento de Educación y formación se encarga de la preparación de políticas, las evaluaciones y los procedimientos a seguir concretamente en casos de NEE están a cargo de centros de salud, centros de trabajo en desarrollo, centros ambulatorios de rehabilitación o de los servicios de psicología y equipos multidisciplinarios de la escuela, sin tener clara la autonomía con que trabaja cada una de estas instituciones.

4. Prácticas Intra-escuela

A partir de las experiencias internacionales revisadas, se pueden señalar algunas prácticas intra-escuela llevadas a cabo en relación con el trabajo con necesidades educativas especiales o diversidad, estas prácticas resultan ser las más convergentes en la revisión de experiencias y se plantean como relevantes para generar avances en los estudiantes:

- Formación docente en trabajo con diversidad:

En Alemania, Inglaterra, Colombia, España y Finlandia se consideran la formación docente como un aspecto relevante para un adecuado trabajo con la diversidad. Existen iniciativas a nivel estatal que fomentan la formación docente, por ejemplo, en el caso de Finlandia se ocupan recursos estatales en la formación especializada de los docentes, y además, existen parámetros para definir profesores bien calificados y que les permitan ser independientes y creativos en los métodos utilizados en el aula. En Finlandia la formación es muy rigurosa, los profesores en formación requieren muy buenas calificaciones para acceder a la licenciatura de profesor y su formación contiene muchas materias de pedagogía, didáctica y metodología, lo que hace que su preparación le permita abordar diferentes problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje; además el profesorado especialista en Educación Especial estudia un año más para adquirir la especialidad. En Colombia también se utilizan recursos estatales con la finalidad de fomentar las capacidades de los profesionales, además se cuenta desde el Ministerio con orientaciones para la formación de maestros, para que puedan acompañar procesos de sistematización de prácticas y además desarrollen un compromiso social y conocimientos específicos de trabajo con Necesidades educativas especiales.

Mientras en España, Finlandia y Alemania la formación específica con trabajo en la diversidad con estudiantes que presenten necesidades específicas es de carácter obligatorio, en Bélgica y en Inglaterra es de carácter opcional. En el caso de Inglaterra, se valora mucho la capacitación docente, trabajándose con la diversidad desde su formación inicial, posibilitándose el tomar estudios especiales en esta materia, debiéndose cumplir además con los niveles mínimos en la formación de NEE estipulados en el Código de Practicas, de manera de poder identificar, evaluar y hacer frente a estudiantes con NEE en la educación regular. Así también, en Bélgica, a pesar de que no se exige que los profesores de aula sean especialistas en educación especial, la formación inicial también implica conocimientos básicos sobre ella, durando la especialización 1 o dos años más, sin requerir para ello de experiencia previa. Es importante mencionar que los centros educacionales suelen requerir más a los profesionales con esta formación especializada.

Los temas que principalmente se abordan en la formación docente son herramientas conceptuales y técnicas referentes al abordaje de necesidades educativas especiales, como por ejemplo, se les enseñan tanto formas de detectar y evaluar NEE, así como distintas forma de trabajar con estudiantes que presenten dificultades específicas de aprendizajes, discapacidades sensoriales y técnicas, instruyéndolos sobre las metodologías, dinámicas y estrategias educativas para cada una de estas necesidades.

- Programas de Intervención Individual:

Los programas de intervención individual consisten en una forma de atención al alumno, que considera la elaboración de un documento que detalla las necesidades educativas especiales que presenta un estudiante y organiza los apoyos requeridos y las acciones que realizan las instituciones educativas tendientes a superar las dificultades existentes.

El desarrollo de este programa para cada estudiante se da en la mayoría de las experiencias revisadas (Inglaterra, EE.UU, Canadá, Finlandia, Alemania). En la revisión de prácticas de países como Bélgica, Colombia o España, no se detalla la necesidad de este plan individual, sin embargo, igualmente se requiere una planificación de las acciones como respuesta a las necesidades existentes en los estudiantes. Por ejemplo, tanto en España como en Colombia, se señala la existencia de Planes Educativos Generales donde se detallan las características de los estudiantes a nivel general de un establecimiento educativo, no explicitando el requerimiento de planes de apoyo individuales.

- Existencia de equipos de apoyo o equipo interventor (también otros apoyos, como apoyo de transición)

Existen experiencias internacionales, como son el caso de Colombia, Inglaterra y EE.UU., donde existen equipos de apoyo al interior de las escuelas, los cuales se conforman con profesionales que colaboran en el trabajo con estudiantes que

presenten necesidades específicas, implementando acciones destinadas, por ejemplo, a fomentar áreas de desarrollo pedagógico, ya sea en lenguaje y matemáticas, que son trabajadas al interior de la sala de clases o fuera de ella. En Alemania, Colombia y España, además de este apoyo a nivel pedagógico, existe algún profesor auxiliar que trabaja en el centro, como por ejemplo, profesores especialistas en atención de problemas de audición y lenguaje o especialistas en problemas de comportamiento. Estos profesionales también trabajan con los alumnos dentro o fuera de la sala de clases, según sea la necesidad. En el caso de España, ya sea en centros de primaria o secundaria, hay un profesor especialista que entrega apoyo a los profesores, a los alumnos y a sus familias, existiendo además en primaria los profesores de recuperación, que en conjunto con los docentes van observando y evaluando el progreso de los alumnos.

En los casos de Canadá, Finlandia, Inglaterra y EE.UU, existen equipos multidisciplinarios que apoyan en las escuelas y cuya función es evaluar y distinguir necesidades educativas especiales de niños y niñas, así como definir los recursos necesarios para trabajar con ellos. Estos equipos combinan experiencia y compromiso para diseñar los programas educativos necesarios. En el caso de Estados Unidos, estos equipos multidisciplinarios trabajan además, con representantes de apoderados que colaboran en la definición de los apoyos entregados a los estudiantes con necesidades especiales. Mientras que en Inglaterra existe un coordinador que organiza el trabajo con NEE de los equipos multidisciplinarios; el SENCO (coordinador) cumple una función especial debido a que apoya a los profesionales cuando éstos toman la decisión de declarar que un niño tiene necesidades educativas especiales. Canadá tiene la particularidad de contar además con planes de transición, donde el equipo de apoyo busca favorecer la acogida del alumnado una vez que ingresa a una nueva escuela y la adaptación al nuevo entorno.

- Trabajo colaborativo:

El trabajo colaborativo tiene un fuerte desarrollo en algunas de las experiencias más inclusivas en sus enfoques, entre ellas destacan la experiencia de España, Finlandia e Inglaterra. En España, por ejemplo, es importante el trabajo entre grupos de profesores, sin embargo ha sido un reto su logro efectivo, ya que la formación de docentes forja maneras más individuales de pensar y actuar (Susinos, 2001). A pesar de ello, varias escuelas están implementando trabajo más colaborativo, siendo en Sevilla el trabajo más destacable en el desarrollado de grupos de apoyo colaborativo entre docentes (Parrilla, 1998; Gallego, 1998; Parrilla & Gallejo, 1999; Gallego y Hernández, 1999, en Susinos, 2002). Su modelo se ha extendido a otros lugares de España (Carrel, 1999, en Susinos, 2002), y se basa en un sistema de apoyo interno, donde un grupo de profesores ofrece apoyo a sus compañeros. Estos modelos favorecen por tanto una educación más inclusiva, contribuyendo en el desarrollo de una cultura colaborativa en las escuelas (Susinos, 2002). En España se han desarrollado muchas investigaciones en torno a al desempeño de grupos de docentes de diversos establecimientos, mostrando el

funcionamiento de grupos de apoyo, y el desarrollo del apoyo interno en las escuelas. El estudio de Ponzuelo (2000, en Susinos, 2002), por ejemplo, dio a conocer el uso de trabajo colaborativo para el desarrollo curricular en los centros. Por su parte, Santana y Padrón (2001, en Susinos, 2002) muestran en su estudio cómo el funcionamiento colaborativo favorece la política inclusiva y formación del profesorado.

Por otra parte, Massachusetts (E.E.U.U) también presenta desarrollos en el trabajo colaborativo. Un estudio realizado acerca de codocencia (Scruggs, TA, Mastropieri, MA, y McDuffie, KA, 2007) concluye que los maestros en general apoyan la co-enseñanza, a pesar de presentar algunas dificultades en cuanto al tiempo de planificación, el nivel de habilidad del estudiante, y la formación –que pasan muchas veces por el apoyo administrativo-, se ha logrado generar una educación basada en que un docente enseña y el otro asiste, es decir, el profesor del aula es acompañado por un profesor de educación especial que ayuda a los estudiantes con NEE.

- Trabajo en temas de convivencia, clima y liderazgo en inclusión:

Otro tema relevante en el trabajo con NEE a nivel intra-escolar es el clima interno de las escuela, así como la convivencia que se logra entre los alumnos en escuelas de integración o inclusivas. Destaca en esto la experiencia de Canadá, una de las experiencias más inclusivas -ya que logra enfocarse al trabajo en una banda, con escuelas inclusivas, es decir, donde realmente los alumnos con necesidades especiales son considerados en su individualidad e incluidos íntegramente en las aulas y en todas las actividades con sus demás compañeros-, en varias escuelas de este país se promociona la convivencia y sentido de comunidad a partir de diversas manifestaciones que se expresan en murales y paneles, mencionando la creencias sobre los derechos y deberes de los alumnos, así como los valores compartidos, destacando el respetar, escuchar, aceptar, compartir y el aprender juntos. Se fomenta además el sentimiento de pertenencia a un grupo en todos los alumnos, promoviendo una buena actitud hacia la diversidad.

5. Prácticas extra-escuela

- Participación de apoderados:

En las experiencias de Inglaterra, E.E.U.U y Canadá se considera relevante la participación de padres y madres en los programas de trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales, pudiendo pedir evaluaciones para sus hijos o participar de alguna forma en la selección de estrategias a desarrollar. Por ejemplo, en Canadá los padres participan en la creación de los planes individuales, mientras que en Inglaterra deben dar su consentimiento ante el desarrollo de estos, contando con la posibilidad de revisarlos en conjunto, y al igual que en EE.UU, pueden apelar a ellos.

Es importante mencionar que en Canadá también existe un arduo trabajo con la comunidad extra-escuela a nivel de sensibilización y fomento de la opinión pública respecto a la diversidad, con el fin de que la sociedad esté informada, conociendo los aspectos teóricos y prácticos respecto a la realidad de la inclusión, haciendo hincapié en sus beneficios para la comunidad y para la educación, centrándose así en un enfoque orientado a la familia.

- Redes de apoyo:

El trabajo con redes de apoyo externa resulta relevante para un mejor trabajo de inclusión e integración en estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas prácticas se desarrollan fuertemente en experiencias de Inglaterra, Canadá, E.E.U.U, Finlandia y Bélgica. Las redes externas van desde equipos de apoyo multidisciplinarios que aportan al trabajo que se hace en las escuelas hasta trabajos con instancias de salud o asociaciones comunitarias.

Una experiencia destacada es la de Finlandia, donde la Educación Obligatoria es gratuita, así como también la entrega de servicios básicos asociados la alimentación, el transporte, los libros y los materiales. Todos los centros tienen un profesional de enfermería que se coordina con los servicios de salud para atender el seguimiento de la salud del alumnado. Estas medidas están orientadas a asegurar la igualdad de oportunidades.

Otra experiencia destacada en temas inclusivos es Canadá, donde existen agencias que se centran en conseguir que los jóvenes obtengan un trabajo luego de la escuela y se encaminen hacia su vida de adultos. También se desarrollan programas en centros universitarios para los estudiantes. Canadá tiene muchos ejemplos de universidades que admiten estudiantes con necesidades especiales, incluidas las discapacidades de tipo intelectual, y que hacen esfuerzos para que estos alumnos formen parte de la comunidad. Estos son un importante apoyo para que los estudiantes, permitiéndoles sentirse realmente incluidos no sólo a nivel escolar, sino también a nivel social (con miras a su futuro).

- Intervención temprana:

Existen experiencias que trabajan con niños y niñas desde temprana edad, con el fin de que si se percibe la existencia de alguna NEE, se mejoren los aprendizajes que pueden obtener los menores. Algunas de estas experiencias dependen de servicios educacionales, mientras que otros dependen de guarderías o servicios de salud. Las edades comienzan desde los 6 meses hasta los 5 años. Países que desarrollan estas prácticas son Inglaterra, EE.UU, Finlandia, España. En el caso de Estados Unidos, por ejemplo, existen los programas de intervención temprano denominados Childfind, que corresponden a un grupo de profesionales -bajo la autoridad educacional local- que se encuentran encargados de localizar niños menores de 5 años con alguna discapacidad o retraso en su desarrollo, de modo de

potenciar sus aprendizajes. Para esto se asigna a las familias un coordinador de servicio que canaliza la intervención.

6. Financiamiento

La experiencia internacional plantea diversos modos de financiamiento respecto a la educación especial o educación frente a necesidades educativas especiales. La Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial (2003), plantea 3 modelos de financiamiento a partir de las experiencias de países europeos asociadas a la entrega de recursos para el trabajo con necesidades educativas especiales:

1. Modelo de financiamiento por *aportación*: se refiere a que el gobierno central financia a centros específicos según sus necesidades concretas, basándose por tanto en el número de estudiantes con NEE, y la severidad de la discapacidad. Implica una bonificación por tener o formular necesidades.
2. Modelo de financiamiento por *rendimiento*: el dinero es entregado bajo la condición de que se desarrollen y mantengan servicios concretos, basándose en funciones a desarrollar. Se trata equitativamente a los centros, ya que se basa en la participación total. El gobierno central entrega el dinero en un pago único (independiente del número de alumnos) a los ayuntamientos o gobiernos locales, los cuales se encargan de su distribución. En algunos casos puede funcionar en dos fases, primero con un financiamiento por rendimiento y posteriormente con un financiamiento por aportación.
3. Modelo donde el financiamiento se destina según *resultados*, por ejemplo el número de estudiantes afectados o consecución de puntuaciones (mejor puntuación, más dinero; menos estudiantes con necesidades más dinero). Promueve que se consigan los resultados deseados. El gobierno central financia indirectamente la educación especial delegándosela a niveles superiores de agrupamiento, como son las regiones o provincias. (Agencia Europea, 2003)

Es importante mencionar que más que clasificar a los países según estos modelos, se analizan los modelos utilizados en cada país, dado que su uso puede ser simultáneo. En las experiencias revisadas se dan dos modelos de financiamiento, el modelo de aportación por necesidades a nivel de escuelas y el financiamiento por rendimiento, donde se entregan recursos para ofrecer servicios a nivel local.

El primer modelo se desarrolla en países como Inglaterra, E.E.U.U, Colombia y España, donde existen agencias locales o entidades territoriales que administran los recursos. En Inglaterra, por ejemplo, el financiamiento de la educación integral proviene del gobierno central, que lo distribuye a las escuelas por medios de los gobiernos locales, el monto a entregar se determina mediante una fórmula que varía según cada localidad, y que se basa principalmente en el número de alumnos,

en los indicadores de pobreza y en la edad de los estudiantes. En Bélgica y Alemania también se da este sistema de financiamiento y además se otorgan apoyos económicos extras a las familias de los estudiantes.

En Canadá y Finlandia se da un sistema de financiamiento de rendimiento, donde se entregan recursos a localidades para entregar servicios a la comunidad. En Canadá, por ejemplo, el Ministerio de Educación distribuye los fondos en “bloque” a cada distrito, para que se generen cierto nivel de servicios de apoyo, considerando la cantidad total de alumnos, y no los alumnos con NEE, ya que el sistema educativo sirve a una población diversa de alumnos. De este modo se centra más en los apoyos que necesitan los centros, los profesores y los alumnos, y menos en las discapacidades.

7. Conclusiones

A partir de la revisión de experiencias internacionales, se puede vislumbrar diferencias en cuanto a las tendencias asociadas al trabajo con necesidades educativas especiales, habiendo algunos casos donde se da un enfoque mayormente inclusivo, es decir, que la escuela se adapte a los estudiantes que participan en ella y otros donde prima aquél más asociado a la integración, donde los estudiantes son ingresados al aula regular, pero aún no hay un desarrollo importante de la institución (o se está en camino a) para adecuarse a la diversidad. Estas tendencias presentan cada una de ellas ciertas características en cuanto a las referencias políticas, conceptualización de necesidades educativas especiales, organización de trabajo, prácticas y financiamiento.

Las experiencias con mayor tendencia a la inclusión presentan referencias políticas donde se instalan lineamientos de trabajo que van más allá de trabajo con discapacidad, sino que se consideran aspectos contextuales e incluso económicos de los estudiantes. En cuanto a la conceptualización de NEE, los países con mayor tendencia inclusiva plantean una definición más amplia de las necesidades educativas especiales, es decir, no se remiten sólo a categorías diagnósticas clínicas, sino que se considera como relevante los aspectos contextuales de los estudiantes, asociados a los entornos educativos, familiares y sociales.

Experiencias más asociadas a la inclusión serían Canadá, Finlandia, España, Inglaterra y Colombia.

Los países con una tendencia mayor hacia la integración que hacia la inclusión también plantean políticas asociadas al acceso de educación regular en estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, pero a diferencia del enfoque inclusivo, la integración del estudiante a escuelas regulares es lo que se está principalmente trabajando, desarrollando débilmente o nada el trabajo de la escuela en cuanto a considerar la diversidad de modo más general y considerar los entornos de los alumnos. Estas experiencias presentan una conceptualización de necesidades

educativas especiales asociada a definición de categorías diagnósticas, que enfatiza mayormente en las características personales de los estudiantes que en características del contexto y los recursos necesarios para fomentar aprendizajes y participación de los estudiantes. Experiencias de este tipo se dan en Alemania, Bélgica y E.E.U.U.

De acuerdo a las definiciones antes señaladas, se puede decir que la política nacional de integración estipuladas en el Decreto 170, Chile se encuentra realizando un trabajo con estudiantes con Necesidades educativas especiales mucho mas asociado al modelo de integración donde los diagnósticos y características personales son más relevantes que el contexto y los estudiantes diagnosticados pueden estar en aula regular con apoyos específicos.

En cuanto a la organización de trabajo, tendencias más asociadas a la inclusión estarían trabajando en dar cada vez mayor autonomía a las escuelas en la administración y organización del trabajo con la diversidad, esta autonomía permitiría a la escuela conocer y hacerse cargo más directamente de la diversidad existente en el establecimiento; esta modalidad está más avanzada en Finlandia, en tanto, en casi todas las experiencias revisadas existen instancias locales que regulan el cumplimiento de lineamientos en torno al trabajo con la diversidad, dejando que las escuelas realicen las acciones pertinentes respecto al trabajo con necesidades educativas especiales pero revisando que los lineamientos se cumplan.

La mayoría de los países revisados, han desarrollado diversas prácticas para enfrentar de mejor manera el trabajo con necesidades educativas especiales, estas prácticas son tanto a nivel intra y extra escuela y van enfocadas a atender a las necesidades de los estudiantes y posibilitar un mejor desempeño en aprendizajes, así como también, fomentar la participación de estudiantes en los establecimientos educacionales. Algunas de las prácticas consideradas relevantes en todas las experiencias refieren a la formación docente, existencia de equipos multidisciplinarios de apoyo a nivel intra y extra-escuela, trabajo colaborativo entre docentes, participación de padres y apoderados, sensibilización a la comunidad entre otros.

En la experiencia de los Programas de Integración en Chile, existen algunas prácticas desarrolladas al interior de las escuelas, como son la presencia de equipos multidisciplinarios de apoyo, la existencia de coordinador/a del programa y el desarrollo de programas de intervención individual. Otras prácticas existentes en las escuelas pero débilmente desarrolladas son el trabajo a nivel institucional en temas de integración-inclusión, la formación docente y el trabajo colaborativo. En cuanto a la existencia de acciones a nivel extra escuela, las más frecuentes son trabajo con redes de apoyo y participación de padres.

En cuanto al financiamiento en muchas experiencias se cuenta con un aporte estatal asociado a las necesidades existentes por escuelas (que es gestionada y

distribuida por agencias locales) pero centrada en las necesidades específicas de los aprendizajes, este modelo fomentaría mucho más un trabajo centrado en el uso de categorías diagnósticas a nivel individual que un trabajo de la institución para superar barreras de aprendizaje, fomentando un trabajo más ligado a la integración que a la inclusión.

Una modalidad de financiamiento menos utilizada en las experiencias revisadas corresponde a la entrega de recursos por rendimiento, es decir, se dan recursos por localidad y enfocado a otorgar servicios a la comunidad, independiente del número específico de estudiantes que presenten NEE, estas experiencias se dan en Canadá y Finlandia, dos de los países con mayores tendencias hacia un trabajo inclusivo con sus estudiantes.

Esta tendencia de financiamiento que tiende más a la inclusión por generar un servicio a la comunidad independiente de las necesidades de cada niño no muestra sintonía con la Política actual que rige en Chile respecto a la integración, donde el financiamiento se da directamente acorde a las necesidades de cada estudiante, es decir, por niño/a diagnosticado/a se da subvención, lo que deja a la escuela sujeta a las características de cada niño enfatizándose así los procesos de diagnóstico más que la evaluación de los contextos educativos. Igualmente cabe hacer la distinción que en Chile, los recursos en el caso de los establecimientos particular subvencionados van directamente a la escuela de acuerdo a las necesidades, en tanto las escuelas municipales funcionan más del modo de agencia local, donde los sostenedores municipales son quienes reciben y distribuyen los recursos.

Tabla Nº3: CUADRO COMPARATIVO EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

País/ Característica	Políticas y perspectivas de educación (integración o inclusión)	Conceptualización y procesos de diagnóstico de NEE	Organización de escuelas para atención a la diversidad (dependencia local o central, autonomía)	Principales estrategias de trabajo con NEE a nivel intra- escuela	Principales estrategias de trabajo con NEE a nivel extra- escuela	Financiamiento
<p>Inglaterra</p>	<p>-Existencia de definición de necesidades educativas especiales (Informe Warnock, 1978) y Código de prácticas (2001).</p> <p>-Perspectiva de trabajo a varias bandas (existen escuelas regulares y especiales, y entre ellas otros tipos de trabajo con NEE).</p> <p>-Trabajo con enfoque en la diversidad en los últimos años.</p> <p>-Código de prácticas para el trabajo con NEE (Special Education Needs, Code of practice, 2001)</p>	<p>- Cambio de enfoque médico a enfoque pedagógico social.</p> <p>-Evaluación y trabajo con NEE gradual (continuo de NEE, desde las más particulares a las más específicas. Hay áreas que pueden estar más o menos desarrolladas).</p> <p>-Definición entre 6 y 10 categorías de NEE.</p> <p>-Entre 1 y 2% de población se educa en escuelas especiales.</p>	<p>-Existe una instancia a nivel federal, el Department for education and Skills (DFES), que dirige el sistema educativo junto con las Autoridades Educativas Locales (AEL) organizadas a nivel de distritos.</p> <p>-El rol de las AEL es supervisar y revisar que se den las acciones asociadas al trabajo con NEE (desde Código de Prácticas).</p> <p>-Cada escuela debe contar con Planes de desarrollo educativo (PDE), que es un programa de mejora de las escuelas.</p>	<p>-Formación de profesorado (desde Código de Prácticas se establece "Niveles para el profesor cualificado").</p> <p>-Programa de Intervención Individual (IEP), que detalla necesidades y acciones de apoyo.</p> <p>- Presencia de Coordinador de NEE (SENCO).</p> <p>-Intervención temprana.</p> <p>-Intervención primaria y secundaria</p>	<p>-Rol de padres y madres.</p> <p>-Trabajo con redes externas (médicos, psicológico, pedagógico).</p>	<p>- Financiamiento estatal distribuido por Agencias Educativas Locales, según necesidades. Tendencia en los últimos años al manejo autónomo de las escuelas.</p> <p>-Existencia de escuelas particulares en las que invierten los padres.</p>

<p>Estados Unidos Massachusetts</p>	<p>-Existencia de legislación a nivel federal respecto al trabajo con “discapacidades individuales” y estudiantes superdotados. No existe mayor referencia a trabajo con otro tipo de diversidad.</p> <p>-Existe la Ley IDEA (2004) que regula objetivos y referencias respecto al trabajo con diversidad (ambiente poco restrictivo, planes educativos individuales).</p> <p>-Trabajo a varias bandas (escuela regular, escuela especial o espacios intermedios).</p>	<p>- Desde lineamientos de la Ley IDEA, se plantean categorías de NEE (13), responsabilidades de profesionales y herramientas de evaluación.</p> <p>-En el distrito de Massachusetts se utilizan 12 categorías de discapacidad y existe un documento que guía las definiciones y apoyos correspondientes, además de herramientas utilizadas para diagnosticar.</p> <p>- Las evaluaciones las realizan equipos multidisciplinarios, con consentimiento de los padres.</p> <p>-Existen instancias de detección de NEE como es el Childfind que funciona a nivel local.</p> <p>-Se consideran</p>	<p>- La Ley IDEA 2004, se asegura a nivel federal la Educación gratuita y apropiada para todos (FAPE, Free Appropriate Public Education).</p> <p>-Las autoridades educativas locales resguardan que se asegure la educación para estudiantes excepcionales o educación especial (proveer de apoyos y lineamientos).</p> <p>-Existencia de equipos de evaluación (EIP) que asignan el acceso a educación especial.</p>	<p>- Existen Equipo de Intervención (EIP), que es un equipo multidisciplinario que evalúa y distingue NEE y los recursos necesarios para trabajar con ellos, desarrollando metas anuales.</p> <p>-Intervención primaria.</p> <p>-Plan de educación individual (IEP) detalla metas y objetivos de aprendizaje.</p> <p>-Trabajo colaborativo.</p>	<p>-Rol de los padres.</p> <p>-Servicios de apoyo (servicios de habla y lenguaje, servicios psicológicos, terapéuticos, médicos).</p> <p>-Intervención temprana.</p>	<p>- Las Agencias de Educación Local manejan los recursos.</p> <p>-En Massachusetts, la agencia local distribuye recursos a nivel de distrito para contar con apoyos y trabajo con diversidad.</p>
--	--	--	---	---	--	--

		diversos aspectos en los diagnósticos y en la definición de apoyos.				
Canadá News Brunswick	<p>-En Canadá desde los años 70 existen iniciativas en cuanto a la integración de estudiantes con NEE. Existen legislaciones a nivel local mediante Consejo de Ministros de Canadá.</p> <p>-En News Brunswick existen legislaciones respecto al acceso a educación para todos los estudiantes (2002), y documentos de definición de educación inclusiva (2009) que se enfoca en trabajar sobre necesidades de estudiantes (adecuación del currículum) y promover participación.</p> <p>-Trabajo a varias bandas con tendencia al trabajo</p>	<p>-No se trabaja con diagnósticos de NEE, se trabaja también con concepto de excepcionalidad que incluye también categorías de superdotados y talentosos</p> <p>-A nivel de distrito se definen NEE con que se trabaja, diagnósticos y apoyos. En los consejos existe un superintendente que se responsabiliza de los servicios y un supervisor.</p> <p>-Se exigen planes de educación especial para estudiantes que presentan necesidades más profundas o duraderas en el tiempo, estos planes incluyen las necesidades y las acciones.</p>	<p>-A nivel local, la educación pública se organiza a través de las Consejos Escolares de Distrito. Estos consejos administran el sistema escolar en cada distrito (Ministry of Education, 2011). Los School Board designan los lineamientos de los servicios de apoyos existentes en un distrito, en relación con la detección, trabajo y evaluación de niños/as con NEE</p>	<p>-Equipo de coordinación</p> <p>-Plan individual de educación (IEP)</p> <p>-Planes de Transición</p> <p>-Apoyo educativo</p> <p>-Promoción de clima de convivencia y sentido de comunidad</p> <p>-Metodología didáctica</p> <p>-Liderazgo en gestión de una escuela inclusiva</p>	<p>-Formación para docentes sobre inclusión</p> <p>-Participación en la comunidad escolar</p> <p>-Opinión pública acerca de la inclusión</p> <p>-Políticas sociales</p> <p>-Asociaciones comunitarias</p> <p>-Rol de padres y trabajo con familias</p>	<p>-Existen recursos estatales que se administran a nivel local. Los fondos educativos provienen del gobierno provincial y el Ministerio de Educación, quien distribuye “fondos en bloque” a cada distrito para dotarlos de servicios de apoyo, en función del número total de alumnos del distrito y no del número de estudiantes con necesidades especiales.</p>

	en una banda, es decir, escuelas inclusivas.					
Finlandia	<p>-Desde los años 70 se promueve el trabajo en escuelas integradas con niños con NEE.</p> <p>-Existencia de Plan de estudio de niños con necesidades educativas especiales (incluye información sobre NEE, instrucciones de trabajo específicos, contenidos de evaluación e instrucción pedagógica).</p> <p>-Se entrega apoyo social y económico a familias de estudiantes con NEE.</p> <p>-La educación en Finlandia presenta un trabajo hacia las necesidades educativas especiales en un enfoque a varias bandas.</p>	<p>-En Finlandia no se trabaja con categorías diagnósticas definidas sino con diagnóstico por áreas de desarrollo.</p> <p>-Se da un tratamiento gradual de las NEE, tanto en intervención de profesionales de apoyo, como en niveles de escolaridad.</p> <p>-En apoyo de estudiantes con NEE participan distintos profesionales según necesidades.</p> <p>-Se requiere de consentimiento familiar para trabajo con estudiantes.</p>	<p>-Las Agencias o Consejos locales de educación organizan y fiscalizan que las regulaciones de educación se cumplan.</p> <p>-Se dan lineamientos centrales, de modo que con ellos cada escuela se organiza para entregar apoyos.</p> <p>-Cada municipio organiza sus propios lineamientos de currículum y sistema de evaluaciones.</p> <p>-Los centros gozan de una gran autonomía con respecto a la organización y a los profesionales que necesitan, dependiendo de las características del alumnado que escolarizan.</p>	<p>-Apoyo a profesores.</p> <p>-Formación del profesorado (profesional altamente calificado).</p> <p>-Plan de educación individual.</p> <p>-Trabajo colaborativo.</p> <p>-Evaluaciones individualizadas.</p>	<p>-Servicios básicos gratuitos.</p> <p>-Intervención temprana.</p> <p>-Servicios de apoyo.</p>	<p>-El financiamiento proveniente desde el gobierno central, y es realizado en base a un modelo de rendimiento, es decir, se basa en otorgar un servicio a la localidad; se debe mantener cierto servicio y se distribuye por sector.</p>

			<p>-Existe una organización de distintas modalidades de enseñanza.</p> <p>-Se trabaja con plan de estudio individual incluye un plan de organización de la educación, los objetivos, los contenidos, el apoyo y los principios de evaluación.</p>			
<p>Bélgica Estado Flamenco</p>	<p>-Desde los años 70 hasta la actualidad existen escuelas especiales divididas según las necesidades específicas que tengan los estudiantes (8 tipos de escuela).</p> <p>-En los años 90 se trabaja con escuelas integradas.</p> <p>-En el año 2003, se genera política de educación inclusiva en escuelas regulares para niños/as con una moderada o grave</p>	<p>-Existen 8 categorías de diagnóstico de NEE en ciertas pruebas de medición, más que en un enfoque pedagógico y uso de pruebas dinámicas.</p> <p>-El sistema de evaluación está más centrado en un enfoque médico.</p> <p>-Existen escuelas especiales según las 8 categorías de diagnóstico.</p> <p>-En escuela secundaria se agrupan en 4</p>	<p>-En Bélgica existen 3 comunidades (francófona, flamenco y alemana) cada una de ellas funciona de manera autónoma. En la comunidad flamenca funciona el Consejo de Educación de Flandes que asesora políticas de educación y formación. Respecto a las NEE, se involucra tanto departamento de salud como el de educación. En el sistema de salud existen centros de trabajo</p>	<p>-Formación de profesores en educación especial (opcional).</p> <p>-Métodos de trabajo y materiales específicos.</p>	<p>-Intervención temprana.</p> <p>-Servicios de apoyo (profesores especialistas de apoyo).</p> <p>-Centros de orientación estudiantes (colaboran con atención que requiere un estudiante para avanzar en aprendizajes).</p>	<p>-La educación especial tiene un sistema de aportación a nivel escolar, es decir, se entregan aportes de acuerdo a necesidades existentes en la región. Las familias también reciben contribuciones financieras adicionales.</p>

	<p>discapacidad intelectual.</p> <p>-Se está desarrollando modelo de trabajo a varias bandas, hay escuelas integradas pero se sigue trabajando con escuelas especiales (modelo a dos bandas). Es considerado el país menos inclusivo de la comunidad europea.</p>	<p>categorías de escuelas especiales. Niños con NEE pueden ingresar a educación regular pero aún existe la tendencia que se eduque en escuelas especiales.</p>	<p>de desarrollo (trabajo con niños pequeños en problemas de desarrollo) y centros ambulatorios de rehabilitación (diagnóstico tratamiento en diversas áreas).</p> <p>-También existen Servicios escolares psicológico que funcionan en las escuelas y son equipos multidisciplinarios.</p>			
Alemania	<p>-En 1975 se crea la primera escuela integrada, sin embargo desde el año 2006 se ha avanzado mayormente las políticas de integración educativa de necesidades educativas especiales en aula común.</p> <p>-Actualmente existe un enfoque a dos bandas (escuelas integradas y especiales) y se</p>	<p>-Evaluación se centra en un modelo interaccionista ecológico, considera aspectos personales y del entorno:</p> <p>-Se consideran necesidades y apoyos que requiere el estudiante.</p> <p>-Se considera el entorno del niño y características personales.</p>	<p>-Alemania tienen distritos en los que funcionan gobiernos locales o Lander, cada Lander tienen responsabilidad política y de planificación educativa.</p> <p>-Se potencia la educación en escuela regular de estudiantes con NEE pero depende de la zona donde habite y tipo de dificultad que presente.</p>	<p>-Plan educativo individual.</p> <p>-Evaluaciones constantes.</p> <p>-Apoyo educativo en la sala de clases (especialista de centro específico o profesionales de servicios sociales).</p> <p>-Formación de profesorado en educación especial (obligatoria).</p>	<p>-Intervención temprana.</p> <p>-Apoyo económico a las familias.</p>	<p>-Alemania tiene un sistema de financiamiento basado en una aportación a nivel escolar para escuelas con integración, que se da a nivel de los Landers. En Alemania, el aporte se da de acuerdo a las necesidades de los centros, es decir, número de estudiantes con NEE.</p>

	<p>está enfocando a un enfoque de varias bandas.</p>	<p>-Se consideran diversos aspectos: aspecto motor, percepción, cognición, motivación, comunicación, interacción, emoción y creatividad.</p> <p>-Existen 8 categorías de NEE. Los encargados de evaluar profesores y especialistas y médicos según se requiera.</p> <p>-Se solicita autorización de padres.</p>	<p>-Existe oferta especializada para estudiantes con capacidades extraordinarias.</p>			
Colombia	<p>-Desde los años 90 Colombia ha avanzado en las políticas asociadas a resguardar la integración de estudiantes con NEE en escuelas regulares.</p> <p>-En el año 94 se plantea la posibilidad de educación no formal como complemento para</p>	<p>-En Colombia se trabaja con la consideración de necesidades educativas en todos los estudiantes, más que centrarse en necesidades educativas especiales. Se considera la existencia de necesidades educativas comunes (de todo el grupo curso con</p>	<p>-La responsabilidad de la aplicación de la política y de la prestación del servicio educativo recae en entidades territoriales (encargadas de un territorio específico) y en las instituciones educativas.</p> <p>-Cada institución que trabaje con NEE debe contar</p>	<p>-Ajustes curriculares.</p> <p>-Formación de profesores.</p> <p>-Equipos de apoyo en establecimientos educacionales.</p> <p>-Proyecto pedagógico educativo.</p>	<p>-Trabajo de Secretaría Local de Educación.</p> <p>-Acceso a educación no formal.</p>	<p>-La Secretaría de Educación del Distrito, a través de la Subdirección de Comunidad Educativa, coordina y desarrolla desde el sector educativo la atención educativa a escolares con discapacidad.</p> <p>-Existen recursos estatales y de otras instancias (ONG'S o</p>

	<p>otorgar los conocimientos cuando no se puede trabajar en escuela formal.</p> <p>-El año 2003 se plantea la relevancia de la coordinación a nivel territorial de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación de servicios educativos a la población con NEE. Adicionalmente, se señala que se organizará una atención específica en las escuelas según las necesidades educativas especiales que presenten las escuelas. Se da un enfoque a dos bandas pero camino a varias bandas.</p>	<p>respecto a lo que se plantea en el currículum), necesidades educativas individuales (correspondientes a necesidades que presente un estudiante asociadas a su bagaje educativo, social, familiar) y necesidades educativas especiales (necesidades que requieren de apoyos metodológicos y educativos específicos). NEE refiere a estudiantes que presentan mayores dificultades que el resto.</p> <p>-Las dificultades que están consideradas como necesidades educativas especiales son las siguientes: discapacidad motora, discapacidad visual, discapacidad auditiva, autismo,</p>	<p>con profesionales, materiales e incluir en el proyecto educativo orientaciones para apoyos.</p> <p>-Existen lineamientos comunes para el trabajo con NEE que los señala el Ministerio de Educación.</p>			<p>entidades sociales) para el trabajo con NEE. Recursos se dan por necesidades de escuelas.</p>
--	---	--	--	--	--	--

		capacidades o talentos excepcionales.				
España	<p>-Desde inicios de los años 80 se trabaja en políticas que aseguren la integración de estudiantes con NEE al aula regular. En los años 90 se plantea la LOGSE que fomenta un modelo educativo flexible y abierto, en la que los estudiantes, según su NEE, se integran al aula regular o educación especial, fomentando siempre la integración. En 2006, la LOE (Ley orgánica de educación) plantea el termino de "alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo", lo que instala mayor trabajo en los centros educativos para dar respuesta a los estudiantes.</p> <p>- Enfoque a varias bandas con</p>	<p>-Desde los 90 se trabaja con un modelo más interactivo que médico a la hora de evaluar las NEE de los estudiantes.</p> <p>-No existen lineamientos de diagnóstico en el trabajo en España con necesidades de apoyo, que les da apoyo a quienes lo requieran.</p> <p>-El concepto de necesidades específicas de apoyo, incorporado por la Ley Orgánica de Educación (2006), considera a estudiantes con necesidades derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español,</p>	<p>-Desde hace alrededor de una década, en España se lleva a cabo el modelo de educación a una banda que se caracteriza por un modelo de educación que prioriza la educación en escuelas ordinarias.</p> <p>-Se educa en centros regulares a no ser que la necesidad educativa requiera mayor trabajo.</p> <p>-Los equipos de orientación educativa son las instancias destinadas a realizar evaluación y decidir modalidades de educación. La evaluación de estudiantes pueden solicitarlas lo padres, la escuela o se puede dar frente a situaciones contextuales.</p>	<p>-Plan de atención a la diversidad: contruidos a partir de los centros de apoyo.</p> <p>-Apoyo al profesorado Adaptación curricular.</p> <p>-Trabajo colaborativo entre profesores.</p> <p>-Trabajo colaborativo entre estudiantes.</p> <p>-Formación de profesores para atención a diversidad (obligatoria).</p>	<p>-Equipo de orientación educativa: equipo multidisciplinario que actúa a nivel zonal, orienta la educación de niños entre 3 y 12 años.</p> <p>-Intervención temprana: dimensión preventiva y de intervención temprana.</p>	<p>-El sistema de financiamiento en España es del tipo de aportación a nivel escolar de acuerdo a las necesidades existentes.</p> <p>-El gobierno de España financia el sistema de centros específicos de acuerdo al número de estudiantes y sus discapacidades.</p>

	tendencia a una banda.	al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja.	<p>-En España se trabaja por la descentralización de las políticas educativas potenciando el trabajo de las Comunidades autónomas.</p> <p>-Desde el 2006 se fomenta el trabajo de inclusión, atender la diversidad de estudiantes más allá de NEE.</p>			
--	------------------------	--	--	--	--	--

b. RESULTADOS CUANTITATIVOS: CARACTERIZACIÓN DE ESCUELAS CON PIE Y SUS RESULTADOS

En el siguiente apartado observaremos las principales características de las escuelas que poseen Programas de Integración a nivel país, observando detalladamente y haciendo un análisis profundo de todas aquellas características relevantes para comprender y describir la realidad de estas escuelas en Chile.

Algunas de las variables que se observarán a continuación y que ayudarán a ilustrar y caracterizar las escuelas con PIE en Chile, son su ubicación y su distribución en el país, la dependencia administrativa, la distinción entre escuelas municipales y particulares subvencionadas, el comportamiento de la matrícula, la eficiencia interna y el comportamiento de los alumnos, la descripción de los índices de vulnerabilidad de las escuelas, la caracterización de los recursos humanos, el perfil de los alumnos con NEE y el desempeño de las escuelas según SIMCE.

1. Ubicación y distribución de las escuelas PIE a nivel nacional

Para comenzar se mostrará la distribución total de escuelas con PIE a lo largo de nuestro país según la región de pertenencia.

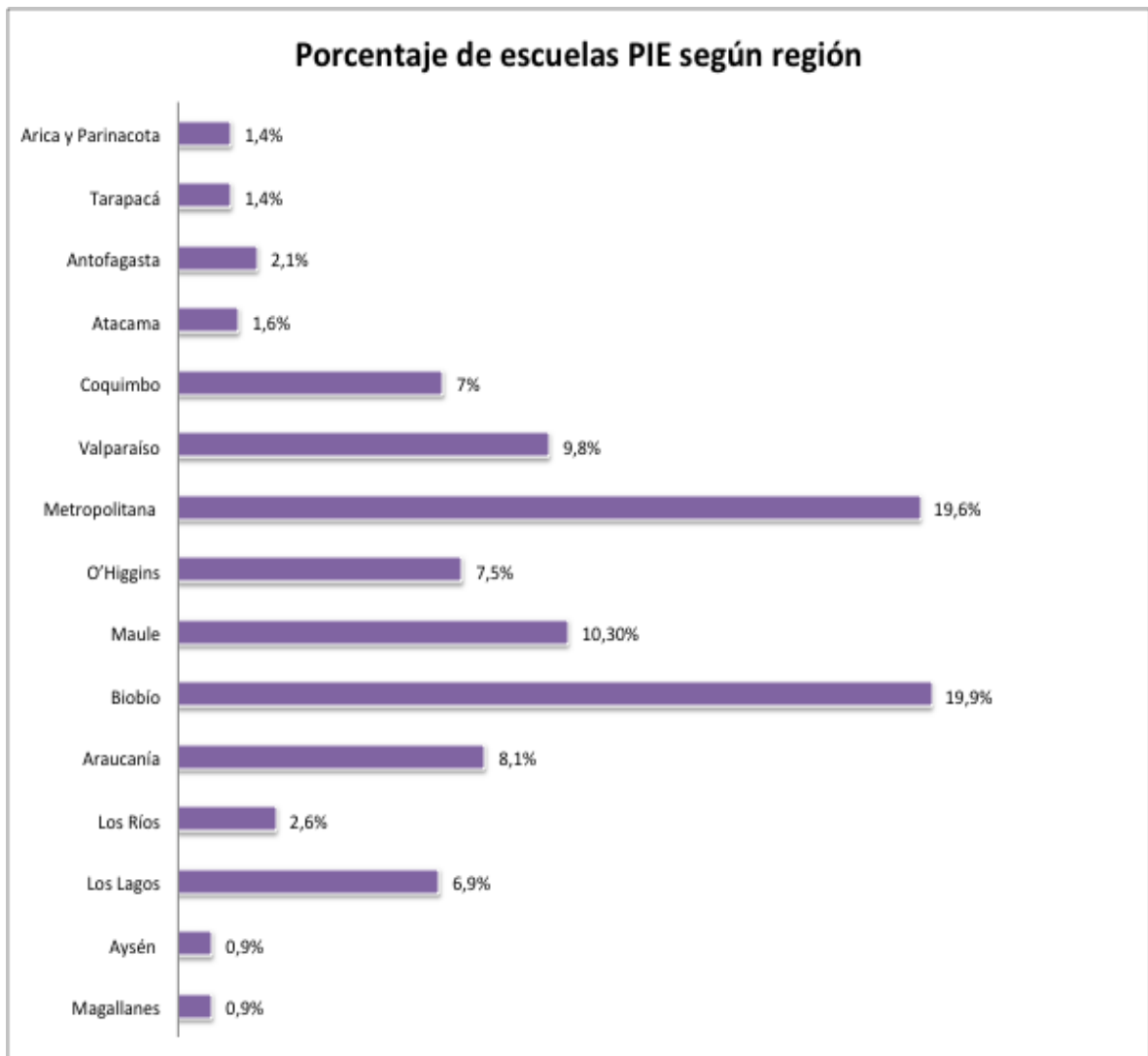
Tabla Nº 4: Distribución de Escuelas PIE según región de pertenencia

Región	Número de escuelas con PIE	Región	Número de escuelas con PIE
Arica y Parinacota	64	O'Higgins	338
Tarapacá	64	Maule	464
Antofagasta	96	Biobío	895
Atacama	74	Araucanía	363
Coquimbo	317	Los Ríos	117
Valparaíso	441	Los Lagos	309
Metropolitana	881	Aysén	42
		Magallanes	41

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

Para complementar esta información, se ilustrará de manera gráfica el porcentaje al que equivale cada distribución de escuelas PIE por región, de acuerdo al total nacional de escuelas con PIE en Chile.

Gráfico N° 1: Porcentaje de Escuelas PIE según región de pertenencia



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

De acuerdo a los datos, se puede observar en la Tabla N°7 como la mayor concentración de escuelas con PIE se encuentran en la región de Biobío con 895 escuelas que poseen Proyectos de integración, seguida muy de cerca por la Región Metropolitana con 881 escuelas, la primera de ellas concentra 19,9% del total de escuelas a nivel país, mientras que la segunda 19,6%. Llama la atención, por un tema de pesos demográficos, el hecho de que contrario a lo que se pudiera pensar, es la región del Biobío la que concentra la mayor cantidad de escuelas con Programas de Integración, mientras que la Región Metropolitana es la que tiene la segunda mayor cantidad de establecimientos.

Las regiones con menor cantidad de escuelas PIE son las regiones de Aysén y Magallanes con 42 y 41 escuelas respectivamente, lo que se condice con sus condiciones de zonas extremas y menos pobladas.

Ahora, se observará la relación entre las escuelas que han decidido incorporar la política PIE a sus respectivas escuelas y el total de escuelas existentes en cada región. Cabe señalar que para la siguiente comparación, así como también para todas las comparaciones que se realicen a lo largo del presente trabajo, se han descartado de la población nacional y regional, las escuelas que sean de dependencia administrativa Particular Pagado, pues estas no son parte de la población objetivo de la política, por lo tanto solo estarán considerados dentro de la población las escuelas municipales y particular subvencionadas.

Tabla Nº 5: Comparación Escuelas PIE con el total de Escuelas de la región

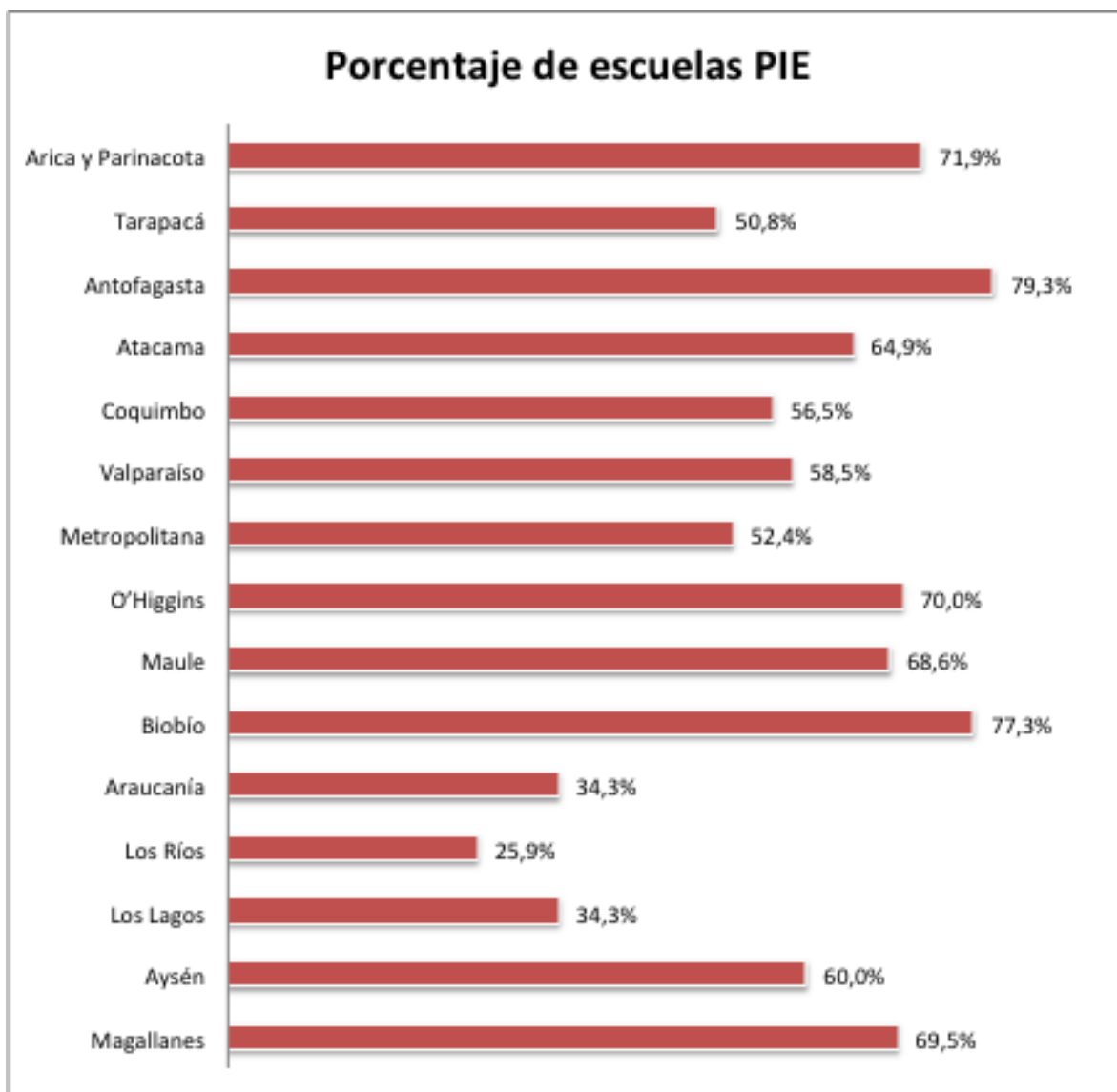
Región	Escuelas PIE	Total de Escuelas
Arica y Parinacota	64	89
Tarapacá	64	126
Antofagasta	96	121
Atacama	74	114
Coquimbo	317	561
Valparaíso	441	754
Metropolitana	881	1682
O'Higgins	338	483
Maule	464	676
Biobío	895	1158
Araucanía	363	1058
Los Ríos	117	452
Los Lagos	309	900
Aysén	42	70
Magallanes	41	59

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y Directorio MINEDUC 2012

El número de escuelas PIE en términos brutos (sin segmentar aún por dependencia o área geográfica), difiere considerablemente según la región de pertenencia, así por ejemplo en Arica y Parinacota existen 64 escuelas que poseen PIE de las 89 existentes, lo que indica un peso relativamente alto en comparación con la Araucanía donde existen solo 363 escuelas con PIE de las 1058 existentes en la región.

Para ilustrar de mejor manera esta relación, se han graficado los porcentajes a que corresponden las escuelas PIE, según el total de su región.

Gráfico N° 2: Porcentaje de Escuelas que han ingresado a PIE según total de escuelas de su región



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y Directorio MINEDUC 2012

A nivel general, el 54% de las escuelas de nuestro país poseen Proyectos de Integración Escolar. Esta distribución cambia según cada una de las regiones de Chile. De hecho y esto es algo que se acopla totalmente con la información anteriormente mencionada, la región de Antofagasta es la región que posee una mayor cantidad de escuelas PIE de acuerdo al total de escuelas de la región, habiendo un 79,3% de escuelas que poseen Programas de Integración Escolar.

Sorprende que las regiones de Los Ríos, Los Lagos y La Araucanía posean tan bajos porcentajes de escuelas PIE, habiendo en la primera de ellas solamente un 25,9% de escuelas con PIE del total de su región y en las otras dos, un 34,3% de escuelas

del total de sus respectivas regiones. Esta información será profundizada más adelante cuando se conozcan los porcentajes de escuelas PIE según dependencia y según área geográfica.

Para realizar un análisis aún más profundo en la relación entre escuelas y población en cada región, se ilustrará la relación entre población en edad escolar (5 a 18 años) y escuelas con PIE. Si se quiere observar la relación entre número de escuelas y población general, sin distinguir la población en edad escolar, favor revisar Anexo N°6.

Tabla N° 6: Escuelas PIE por habitantes en edad escolar según región

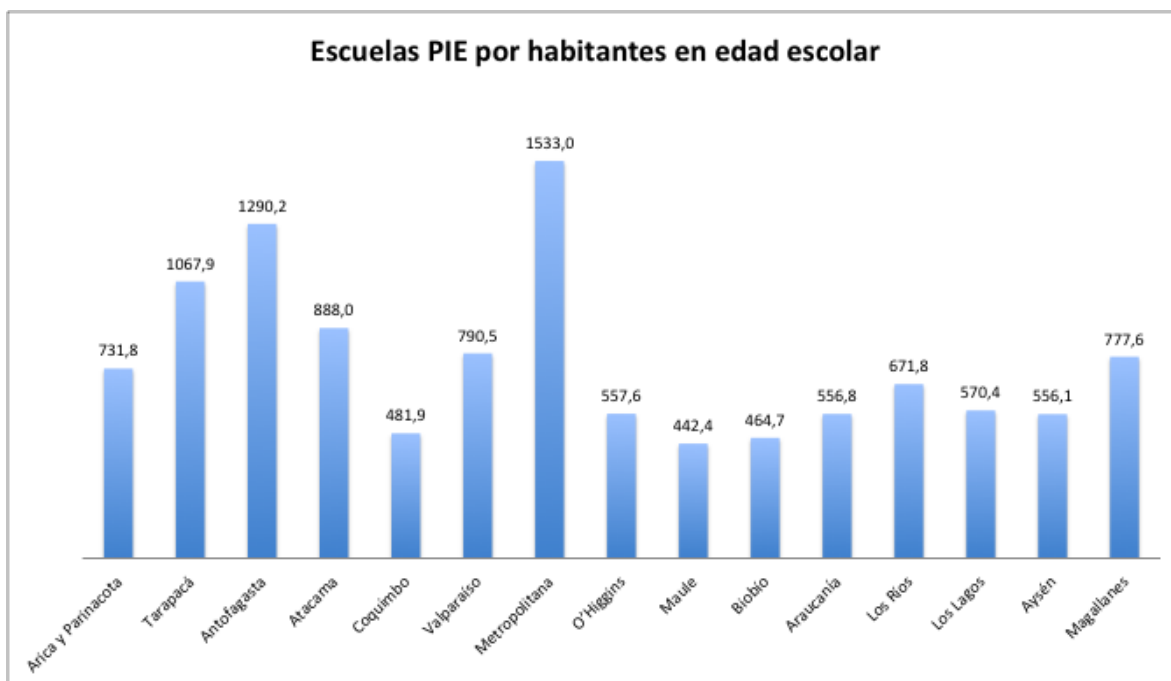
Región	Población en edad escolar	Población en edad escolar por escuela PIE
Arica y Parinacota	46.834	731,8
Tarapacá	68.347	1067,9
Antofagasta	123.861	1290,2
Atacama	65.711	888
Coquimbo	152.776	481,9
Valparaíso	348.627	790,5
Metropolitana	1.350.569	1533
O'Higgins	188.454	557,6
Maule	205.285	442,4
Biobío	415.892	464,7
Araucanía	202.102	556,8
Los Ríos	78.598	671,8
Los Lagos	176.251	570,4
Aysén	23.355	556,1
Magallanes	31.883	777,6

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012 CENSO 2012

Según el último censo de población y vivienda llevado a cabo durante el año 2012, la población en edad escolar (entre 5 y 18 años), llegaba a los 3.478.545 habitantes. A partir de estos datos, se puede señalar la existencia en promedio de 1 escuela con PIE, cada 772 habitantes en edad escolar.

Observando la relación a nivel regional, existen algunas diferencias importantes de señalar según el sector de pertenencia.

Gráfico N° 3: Escuelas PIE por habitantes en edad escolar según región



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012 CENSO 2012

Al igual que la distribución de escuelas por habitantes a nivel general, es posible observar que siendo la Región Metropolitana la que posee la mayor cantidad de población en edad escolar del país, debe atender un mayor número de habitantes en edad escolar por cada escuela PIE, existiendo una escuela con Programas de Integración cada 1533 habitantes en edad escolar.

En la región del Maule por su parte, existe una escuela PIE cada 442,4 habitantes en edad escolar, siendo esta región la que posee una menor relación entre escuelas y habitantes en edad escolar. Muy de cerca las regiones de Coquimbo y Biobío poseen también un alto número de escuelas según los habitantes en edad escolar, existiendo una oferta de escuelas con proyectos de integración, mucho más efectiva que en otras regiones.

Las regiones de Antofagasta y Tarapacá son las regiones que, detrás de la Región Metropolitana, entregan una menor oferta PIE en relación a su población en edad escolar, con 1 escuela PIE cada 1290,2 y 1067,9 habitantes en edad escolar respectivamente.

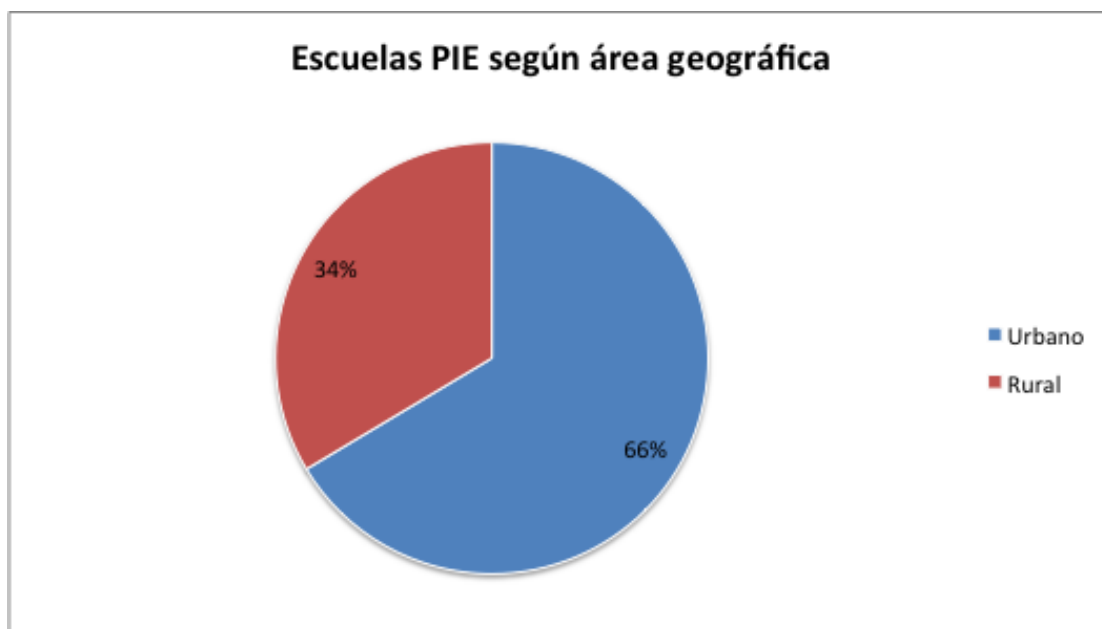
Además, se debe señalar la gran diferencia entre dos regiones de similares características demográficas, como son Biobío y Valparaíso, la primera de estas posee la mayor cantidad de escuelas en Chile, encontrando una escuela PIE cada 464,7 habitantes en edad escolar, mientras que en la región de Valparaíso esa relación aumenta, habiendo una escuela con PIE cada 790,5 habitantes en edad escolar.

Esto nos permite observar cómo la cantidad de escuelas que una región puede poseer, no es un dato que deba entenderse y explicarse por sí solo, pues muchas veces la oferta educativa que se entrega debe estar relacionada con la potencial demanda por escuelas de integración, cosa que pareciera ser más efectiva en unas regiones que en otras. En definitiva, no necesariamente en aquellas regiones con más habitantes en edad escolar, existe la cantidad de escuelas necesarias para entregar una oferta PIE más efectiva.

a. Distribución de Escuelas según área geográfica

Ahora, se realizará un análisis acerca del área en la que se ubican las escuelas PIE en nuestro país, observando la relevancia que tienen las escuelas tanto urbanas como rurales en Chile.

Gráfico N° 4: Distribución de Escuelas con PIE según área geográfica



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

Un 66,4% de las escuelas son de sectores urbanos con una presencia de 2.983 establecimientos, mientras que al sector rural corresponde un 33,6% de las escuelas, que en total suman 1.510 instituciones con Proyectos de Integración Escolar. Ahora, si se realiza el cruce por región y se observa la distribución de escuelas PIE detalladamente de acuerdo al área donde se ubican, se puede observar lo siguiente.

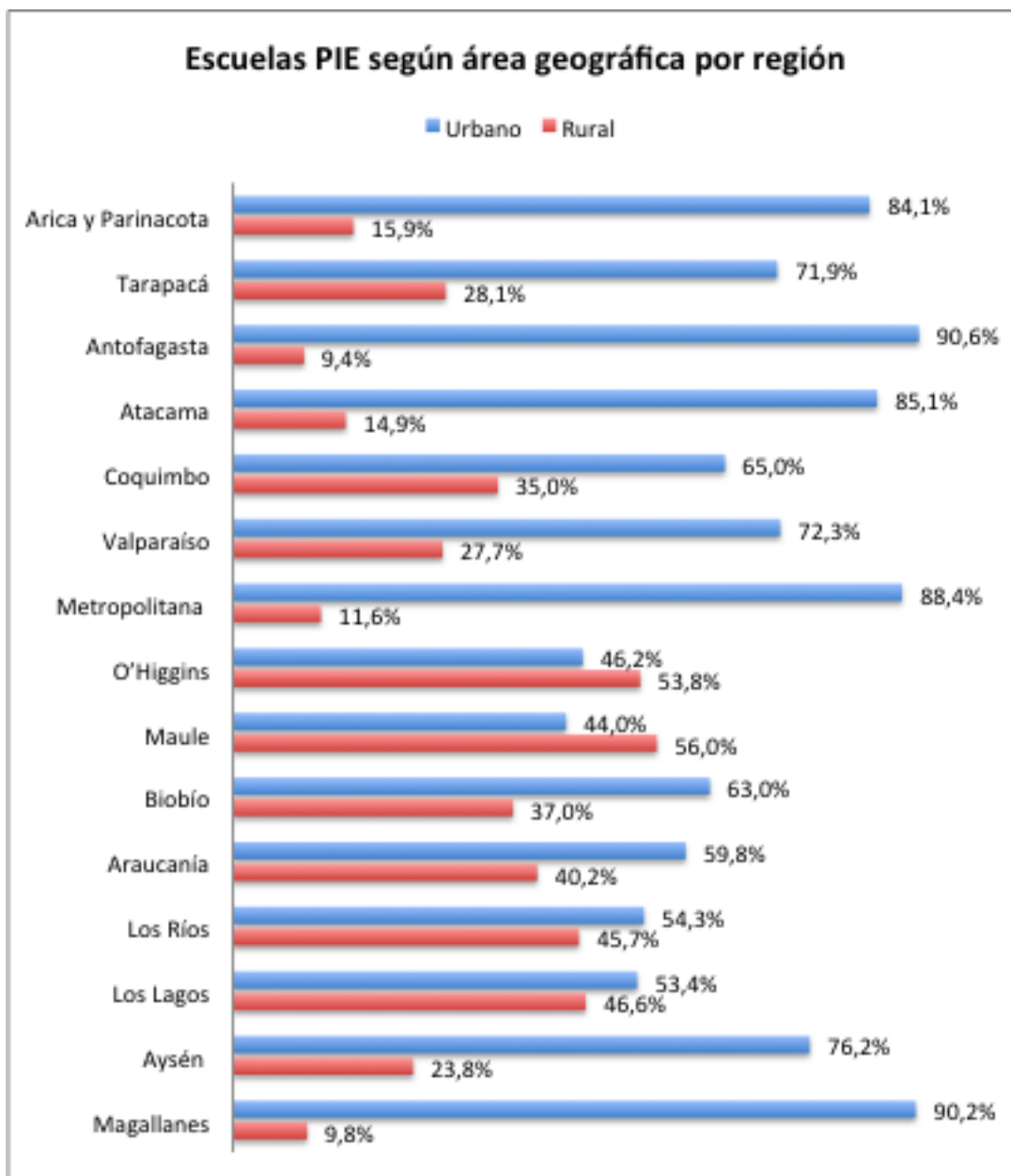
Tabla Nº 7: Distribución de Escuelas PIE según región de pertenencia y área de ubicación

Región	Urbano	Rural	Región	Urbano	Rural
Arica y Parinacota	53	10	O'Higgins	156	182
Tarapacá	46	18	Maule	204	260
Antofagasta	87	9	Biobío	564	331
Atacama	63	11	Araucanía	216	145
Coquimbo	206	111	Los Ríos	63	53
Valparaíso	319	122	Los Lagos	164	143
Metropolitana	773	101	Aysén	32	10
			Magallanes	37	4

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012 y Directorio 2011

Se observa también la distribución según el porcentaje que representa cada una de estas escuelas, en su región de pertenencia y según la dependencia administrativa.

Gráfico Nº 5: Distribución de Escuelas con PIE según área geográfica por región



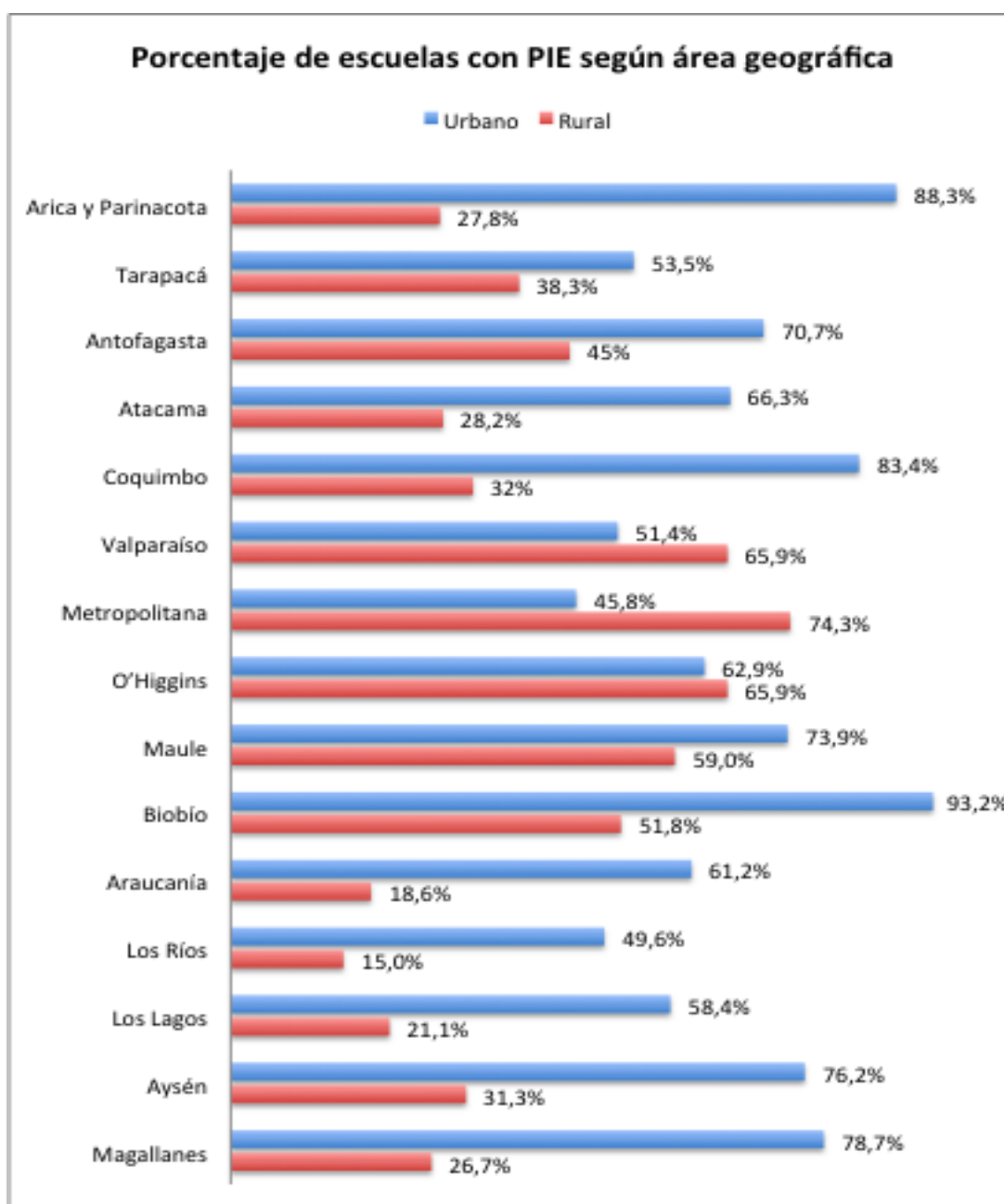
Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012 y Directorio 2011

Se observa que las regiones que poseen mayor porcentaje de escuelas urbanas son Antofagasta (90,6%), Magallanes (90,2%) y Metropolitana (88,4%), habiendo eso sí, una clara diferencia en el número total de escuelas con dichas características en estas regiones, 87 en Antofagasta, 37 en Magallanes y 773 en la Metropolitana. Si se observa el área rural, las regiones que poseen mayor presencia relativa de escuelas PIE en dicha área, son las regiones del Maule (56%), O'Higgins (53,8%) y Los Lagos (46,6%).

En este sentido, las escuelas PIE, al igual que el universo de escuela a nivel país, necesitan de un acercamiento sumamente contextualizado. Cada región al poseer

diversidad en el peso de las áreas geográficas, posee también diversas necesidades para el manejo de escuelas, por ejemplo en algunas regiones el peso de las escuelas rurales es bastante alto siendo incluso en varias regiones un porcentaje mayoritario, esto plantea nuevos desafíos en relación a la inclusión como un tema que trasciende solamente las NEE, entendiéndose como procesos de superación de la exclusión en un sentido mucho más amplio. A continuación, se conocerá cuales son los respectivos porcentajes de escuelas que han decidido incorporarse a la política PIE, según el total de escuelas urbanas y rurales de cada región.

Gráfico Nº 6: Porcentaje de escuelas que han ingresado a PIE según el total regional por área geográfica



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012 y Directorio 2011

A nivel general, un 55% de las escuelas urbanas chilenas poseen PIE, mientras que solo un 37% de las escuelas rurales ha incorporado esta política. A nivel regional, estos porcentajes varían de acuerdo cada territorio y cada contexto, siendo en algunos casos una distribución más homogénea y en otros algo dispar. Por ejemplo en la región de Arica y Parinacota el 88,3% de las escuelas urbanas posee PIE, mientras que solo un 27,8% de las escuelas rurales ha incorporado estos proyectos de integración escolar. Lo anterior también se puede leer de la siguiente manera; En la región de Arica y Parinacota 53 de las 60 escuelas urbanas existentes han incorporado la política PIE, mientras que tan solo 10 de las 36 escuelas rurales han hecho lo mismo. Esto puede ser explicado desde el punto de vista de que estas escuelas poseen una baja cantidad de alumnos, por ende la cantidad de alumnos potencialmente postulados al programa les entregaría una subvención poco sustentable para la contratación de los profesionales y recursos mínimos necesarios para trabajar con estos alumnos.

Esto resulta crítico, pues denota la gran diferencia en las posibilidades de trabajar con niños con NEE en las escuelas de uno u otro contexto, pues en las escuelas rurales, que ya son un número reducido, solamente un 27,8% tienen las herramientas para trabajar con NEE.

Un caso que resulta importante de ilustrar, es lo que sucede en la Araucanía. En el gráfico N°6 se observó que un 40% de las escuelas con PIE en dicha región son rurales, pero si se ilustra este dato desde la información expresada en el gráfico N°7, se puede observar que ese 40% de escuelas rurales que han incorporado PIE, equivalen tan solo al 18,6% del total de escuelas rurales que existen en la Araucanía, en otras palabras, en la región de la Araucanía tan solo 145 de las 778 escuelas rurales existentes poseen la política PIE en sus establecimientos.

Este dato es muy importante en relación a que las escuelas rurales de regiones como La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos, no han incorporado la política PIE y por ende no podrían desarrollar procesos efectivos de inclusión y trabajo con la diversidad en el sentido más amplio del concepto. Por lo tanto, no existen los recursos necesarios en estas escuelas, para trabajar las distintas habilidades de los alumnos, no tan solo desde el punto de vista clínico, sino también desde el punto de vista del trabajo con la diversidad social y cultural, por ejemplo para el trabajo con aquellos alumnos de origen rural y mapuche.

Es importante señalar que en las regiones en donde existen mayoritariamente escuelas rurales, como las regiones de O'Higgins y El Maule, se nota una mayor preocupación por incorporar las escuelas de estos contextos a la política PIE, habiendo en O'Higgins un 65,9% de escuelas rurales que han incorporado la política PIE (182 escuelas de un total de 276) y en El Maule un 59% del total de escuelas rurales (260 de un total de 441). Es necesario entonces, desarrollar futuras investigaciones intentando indagar en por qué en estas regiones las escuelas rurales si están incorporándose a la política PIE, mientras que en las regiones anteriormente señaladas, esto no está ocurriendo.

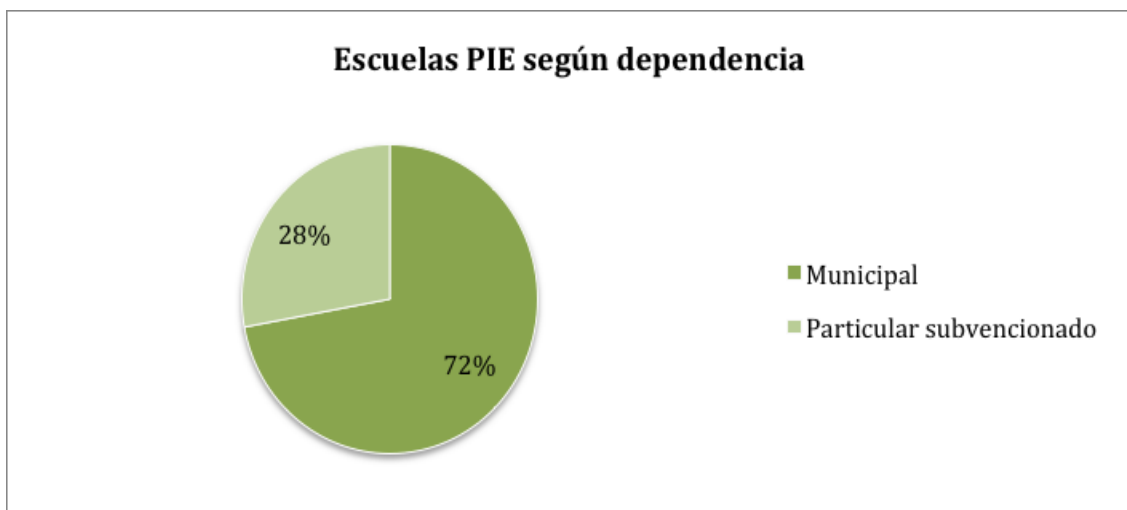
En la región Metropolitana sucede algo curioso. Del total de escuelas con PIE, sólo un 11,6% de ellas son rurales, lo que corresponde a un total de 101 escuelas que han integrado este programa. Esta cifra es bastante alta considerando que existen solo 136 escuelas rurales en esta región, de ahí que el 74,3% de estas escuelas se hayan incorporado a la política PIE.

Esta discusión se retomará también más adelante, cuando se observó la distribución de los índices de vulnerabilidad según regiones, áreas y dependencia.

b. Distribución de escuelas PIE según dependencia

Ahora observando la dependencia administrativa de las escuelas con PIE, la distribución es la siguiente.

Gráfico N° 7: Escuelas PIE según dependencia



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

Del total de escuelas con PIE, se puede observar que un 72,1% de estas son municipales con un total de 3.252 escuelas, mientras que un 27,9% son escuelas de dependencia particular subvencionada, con un total de 1.254 escuelas. Se debe recordar que no existen escuelas particular pagadas ni con administración delegada en la población de escuelas PIE de Chile.

Se observará también como se distribuyen las escuelas en cada región de acuerdo a su dependencia administrativa.

Tabla N° 8: Distribución de Escuelas PIE según dependencia administrativa y región de pertenencia

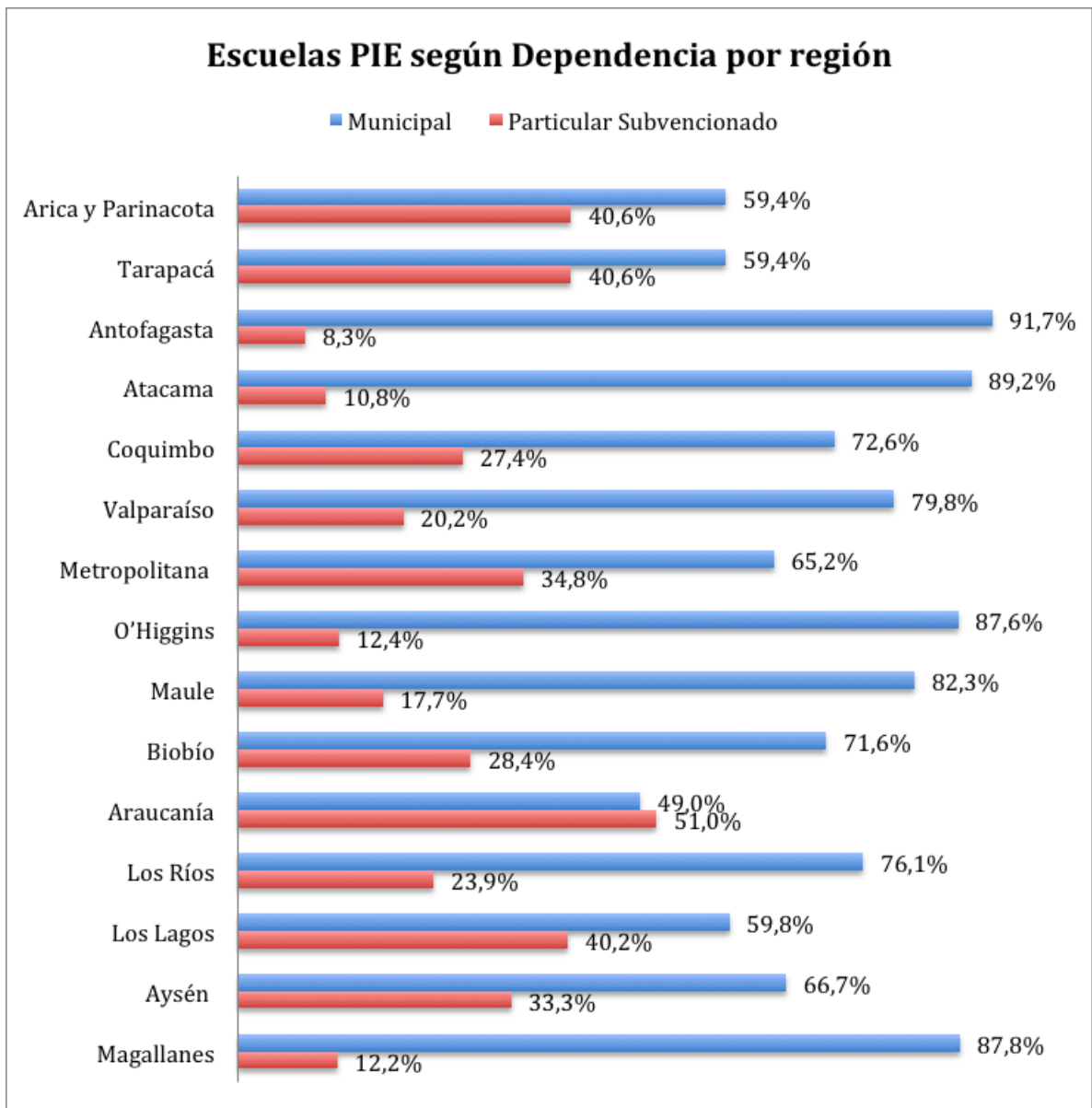
Región	Municipal	P. Subvencionado
Arica y Parinacota	38	26
Tarapacá	38	26
Antofagasta	88	8
Atacama	66	8
Coquimbo	230	87
Valparaíso	352	89
Metropolitana	574	307
O'Higgins	296	42
Maule	382	82
Biobío	641	254
Araucanía	178	185
Los Ríos	70	47
Los Lagos	235	74
Aysén	28	14
Magallanes	36	5

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

La distribución de escuelas con PIE según dependencia administrativa es bastante diversa de acuerdo a la región de procedencia, por ejemplo se nota la gran diferencia en la cantidad de escuelas municipales (88) en la región de Antofagasta, versus la cantidad de escuelas particular subvencionadas (8), o por ejemplo llama la atención que en la región de la Araucanía más escuelas particular subvencionadas (185) que municipales (178) se han incorporado a la política PIE.

Para ilustrar de manera más explicativa esta relación, se ilustrará gráficamente en términos de porcentajes, el peso de cada dependencia administrativa según cada región.

Gráfico N° 8: Escuelas PIE según dependencia por región de procedencia

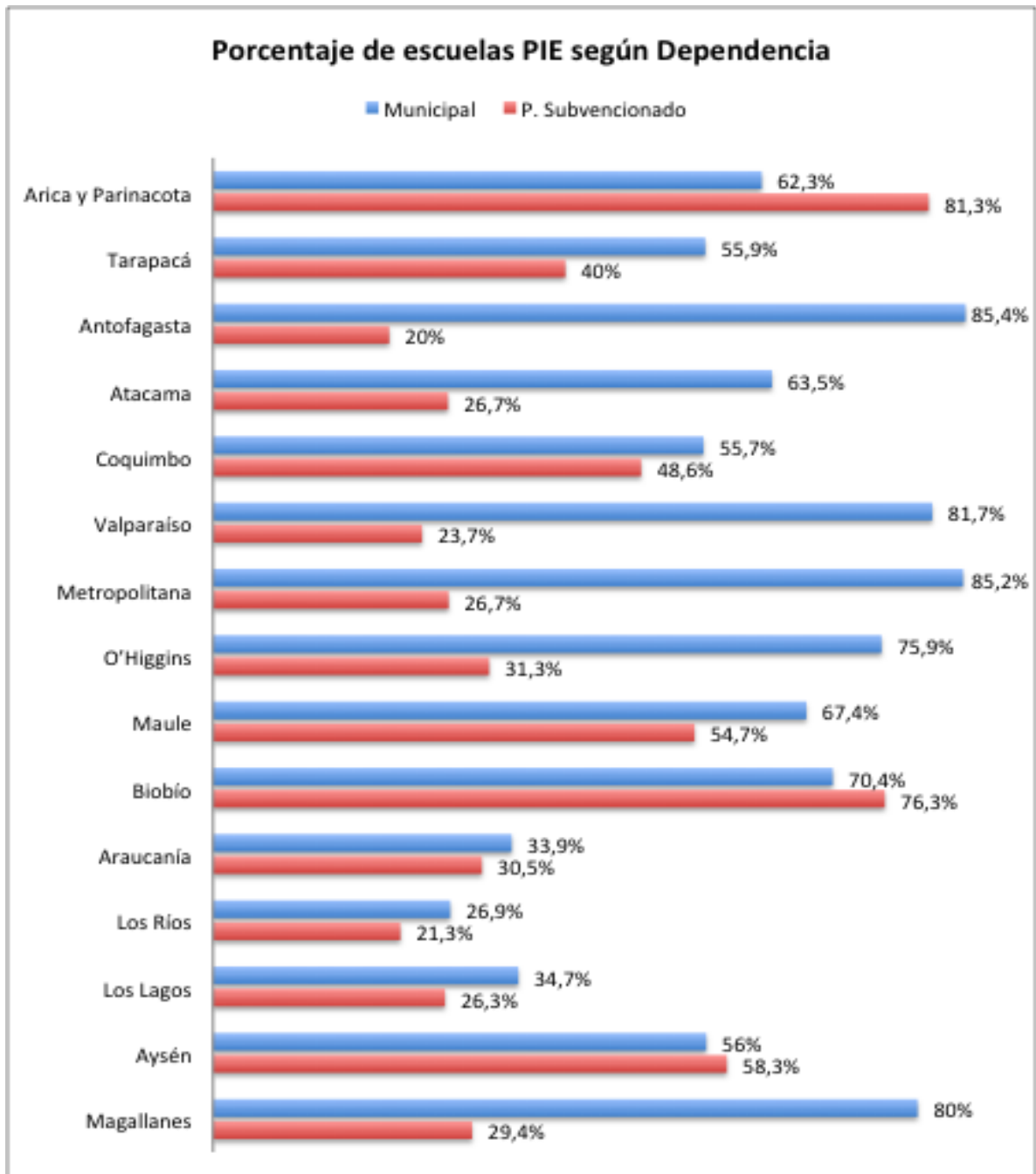


Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

Como se ha visto a lo largo de la caracterización de las escuelas PIE, cada región constituye una realidad educativa diferente y distintiva, por lo mismo la distribución por dependencia administrativa no deja de ser excepción. Así por ejemplo, existen regiones donde la gran mayoría de las escuelas PIE pertenece al mundo municipal, y por ende trabajan desde un marco de referencia muy distinto al mundo particular subvencionado. Un claro ejemplo de esto, es que la región de Antofagasta posee un 91,7% de escuelas PIE que pertenecen a la administración municipal, lo que habla de estrategias de presión, relaciones administrativas y cultura escolar muy diferentes por ejemplo a la Araucanía que tiene un 51% de escuelas particular subvencionadas.

Al igual que los otros análisis realizados, a continuación se ilustrará cuantas escuelas municipales y particulares subvencionadas han incorporado la política PIE, del total de escuelas de la región.

Gráfico N° 9: Porcentaje de escuelas que han incorporado PIE según dependencia por región



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

A nivel general, un 62% de las escuelas municipales de Chile han incorporado la política PIE a sus establecimientos, mientras que tan solo un 34% de las escuelas

particular subvencionadas han incorporado estos Programas de Integración Escolar.

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

La región de Antofagasta se caracteriza por tener considerablemente más escuelas municipales que particular subvencionadas con PIE, por lo mismo posee un 84,3% del total de escuelas municipales de su región, ingresadas a los Programas de Integración escolar, es decir, en esta región existen 88 escuelas de un total de 103 escuelas municipales con Programas de Integración Escolar. El panorama en el mundo particular subvencionado difiere bastante, solo un 20% de estas escuelas se han incorporado al PIE, es decir tan solo 8 de las 40 escuelas existentes poseen Programas de Integración Escolar.

Algo parecido sucede con las regiones de Valparaíso, Metropolitana y O'Higgins, en donde del total de escuelas municipales existentes, más del 75% están incorporadas en los proyectos de integración escolar, mientras que del total de escuelas particular subvencionadas de estas mismas regiones, menos de un 30% de estas poseen PIE.

Las regiones que muestran esta tendencia poseen desafíos bastante interesantes. A primera vista se observa lo importante que resulta que las Escuelas Municipales se integren a la política PIE, pero también esto da para pensar que son las escuelas más vulnerables las que terminan atendiendo a los niños con más necesidades (educativas, de inclusión, de trabajo con la diversidad, etc.). Y que por su lado, las escuelas particular subvencionadas no estarían interesadas en trabajar en temas de inclusión y diversidad, lo que finalmente terminaría replicando la exclusión social y escolar.

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

La región de Biobío, como se ha señalado anteriormente, posee la mayor cantidad de escuelas en Chile, esto se relaciona directamente con el hecho de que tanto las escuelas de dependencia municipal como particular subvencionada, han incorporado en su mayoría la política PIE. En otras palabras, en esta región 641 escuelas municipales de un total de 911 escuelas poseen PIE, lo que corresponde a un 70,4% de escuelas con proyectos de integración escolar, a su vez 254 escuelas particular subvencionadas de un total de 333 escuelas también han incorporado los proyectos de integración escolar, lo que equivale a un 76% del total de escuelas. El hecho de que se haya instaurado a nivel general el trabajo con la diversidad y la integración en la región del Biobío, demuestra el alto número de escuelas con PIE.

En este punto se nota la gran diferencia entre aquellas regiones en donde las escuelas particular subvencionadas han optado por integrar el PIE a sus establecimientos, de aquellas que simplemente no lo han hecho, de ahí la diferencia en la cantidad de escuelas PIE en las regiones de Biobío y Valparaíso, pues a pesar de tener algunas características estructurales similares, como por ejemplo la densidad demográfica, poseen una cantidad muy diferente de escuelas particular subvencionadas con PIE.

Por lo mismo y en una primera impresión, pareciera que las escuelas particular subvencionadas no están muy entusiasmadas con ingresar a la política PIE, quizás por temor a ser excesivamente controladas desde la institucionalidad central o quizás porque acceder a esta política presionaría a trabajar con alumnos con distintas NEE, lo que suele asociarse a una baja en los rendimientos SIMCE o disminuir criterios de selección. Este y otros puntos serán profundizados durante el acercamiento cualitativo a las escuelas con PIE.

Por último y profundizando aún más el análisis que se ha hecho sobre estas regiones, son La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos los territorios con menos escuelas PIE en razón del total de escuelas existentes en estas regiones. Por ejemplo en la región de La Araucanía existen solo 178 escuelas municipales que han ingresado a la política PIE de un total de 525, en Los Ríos solo 47 escuelas particular subvencionadas de un total de 221 poseen PIE y en Los Lagos 74 escuelas particular subvencionadas de un total de 281 escuelas.

Esto denota la importancia de poner atención en lo que sucede en estas regiones siendo relevante poder estudiar por qué en algunas regiones la escuelas no están ingresando a los Programas de Integración Escolar y por qué en algunas de estas regiones son las de una u otra dependencia las que han optado a estos programas.

2. Nivel socioeconómico y Vulnerabilidad de las escuelas PIE

A partir de los datos SIMCE 2012 se ha podido identificar la distribución socioeconómica de las escuelas con PIE, habiendo en general la siguiente distribución.

Gráfico N° 10: Distribución de Escuelas PIE según GSE SIMCE

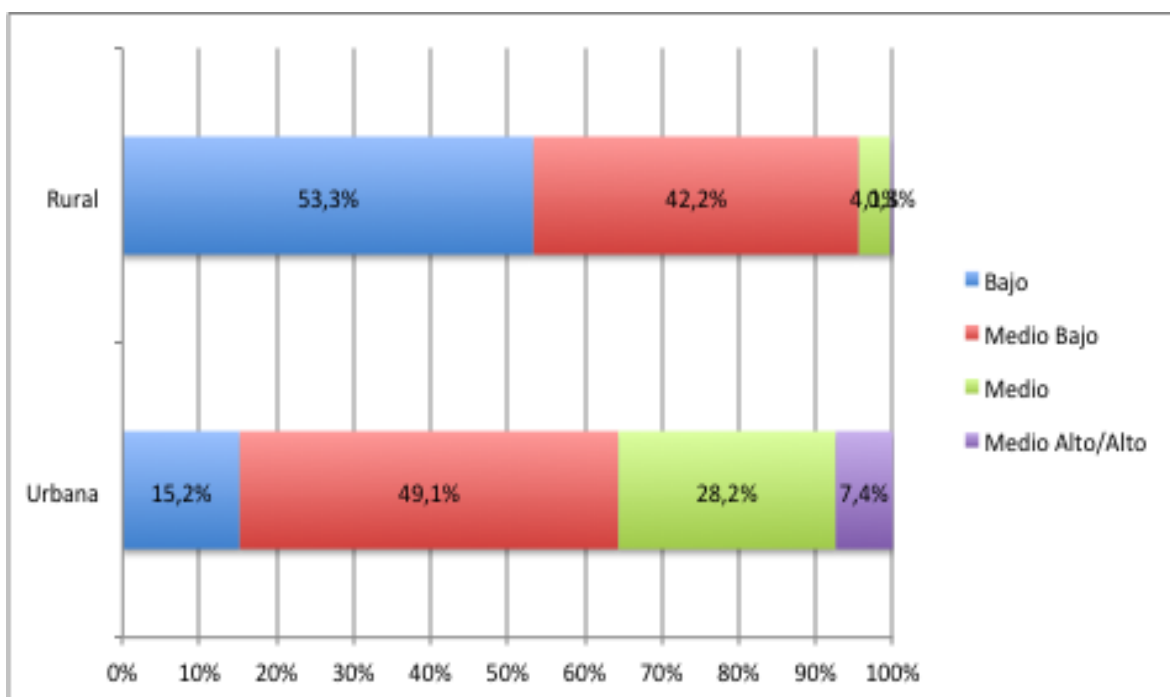


* Se trabajó con porcentajes válidos, ya que sólo un 87,6% de los casos contiene información de GSE SIMCE. Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y SIMCE 2012

En general las escuelas con PIE se encuentran de acuerdo a la caracterización SIMCE, en el grupo socio-económico medio bajo, donde un 46,6% del total de escuelas pertenecen a este GSE, siendo en total 1.840 escuelas en dicho grupo. Se decidió trabajar con los GSE Medio Alto y Alto combinados, debido al bajo peso que tiene ese último GSE en la población total, con solo 4 casos que entreguen información SIMCE y 5 a nivel general.

A continuación se observa la distribución de los Grupos Socioeconómicos según la zona geográfica en la que se encuentran las escuelas con PIE.

Gráfico N° 11: Distribución de Escuelas PIE según GSE SIMCE por Zona geográfica



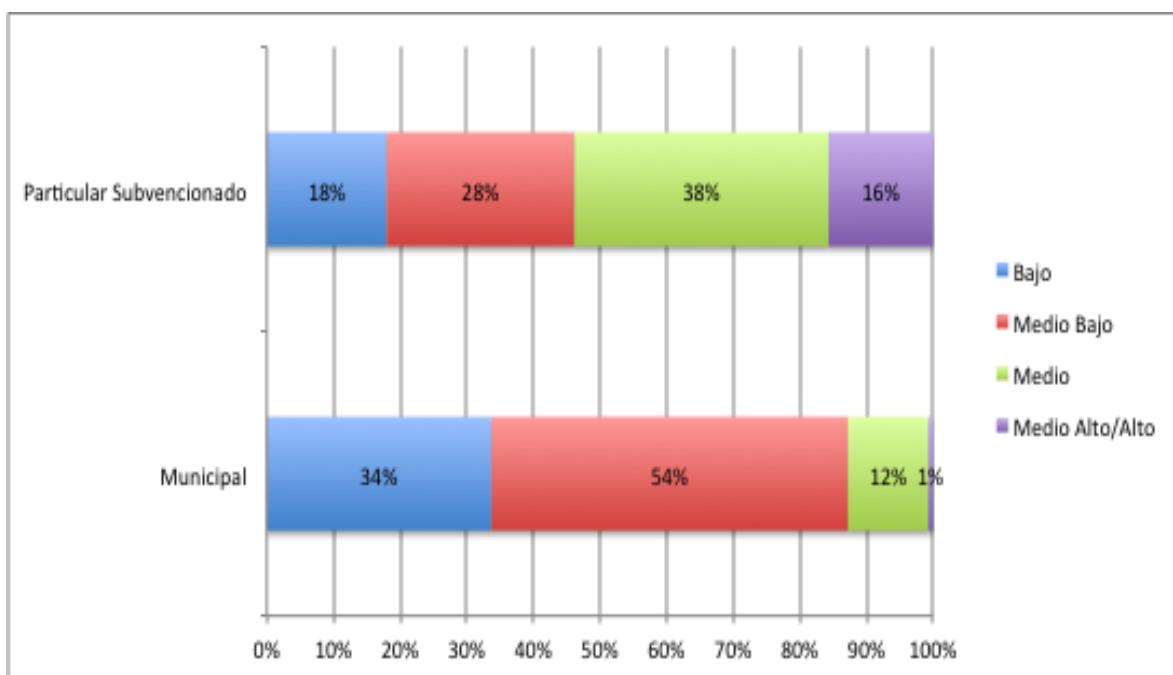
* Se trabajó con porcentajes válidos, ya que sólo un 87,6% de los casos contiene información de GSE SIMCE. Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y SIMCE 2012

Se observa, como era de esperar, que aquellas escuelas que se encuentran en zonas rurales son en su mayoría de grupo socioeconómico bajo, habiendo un 53,3% de estas escuelas que pertenecen a este grupo, además no es menor observar que existe un 42,4% de escuelas rurales que pertenecen al GSE Medio Bajo. Muy pequeña es la cantidad de escuelas de GSE medio (4,1%) y GSE Medio Alto/Alto (0,3%).

En el sector urbano mayoritariamente las escuelas con PIE son de GSE Medio Bajo con un 49,1% de escuelas, mientras que en el GSE Bajo se encuentra el 15,2% de escuelas urbanas. En esta zona existe un porcentaje considerable de escuelas en NSE Medio con un total de 28,2%, mientras que existe un 7,4% de escuelas de GSE Medio Alto/Alto.

A continuación se observará la distribución de escuelas según GSE para cada dependencia administrativa.

Gráfico N° 12: Distribución de Escuelas PIE según GSE SIMCE por Dependencia



* Se trabajó con porcentajes válidos, ya que sólo un 87,6% de los casos contiene información de GSE SIMCE. Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y SIMCE 2012

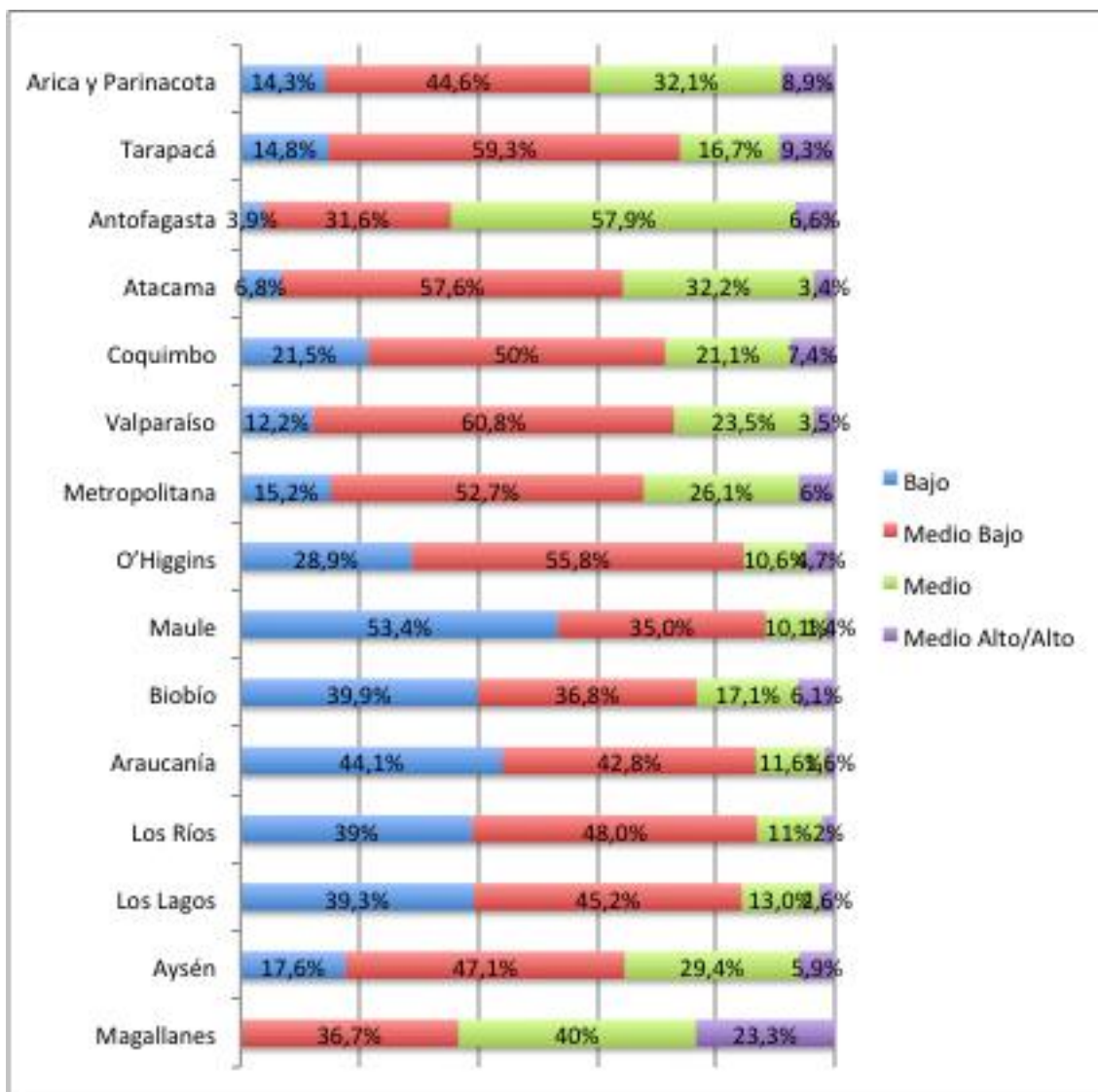
De acuerdo a estos datos, se observa como en el mundo particular subvencionado los datos se distribuye de manera mucho más homogénea que en el mundo municipal. Así, las escuelas con PIE que son de dependencia particular subvencionada, pertenecen en su mayoría al GSE Medio con un 38%, habiendo un importante porcentaje de escuelas que son de GSE Medio Bajo con un 28%. Las escuelas de esta dependencia poseen casi idénticos porcentajes de escuelas de GSE Bajo con un 18% y Medio Alto/Alto con un 16% de escuelas.

En el mundo municipal los porcentajes se distribuyen de manera menos homogénea, siendo en su mayoría escuelas de GSE Medio Bajo con un 54%. Existe también, un alto porcentaje de escuelas de GSE Bajo (34%), pero pocas escuelas de GSE Medio (12%) y Medio Alto/Alto (1%).

En definitiva las escuelas que han ingresado a la política PIE, son en su mayoría de grupos socioeconómicos más bajos, habiendo eso sí, distinciones importantes de acuerdo a la zona geográfica en donde se ubiquen y a la dependencia administrativa que tengan.

A continuación se observará la distribución de las Escuelas PIE según Grupo Socioeconómico en cada una de las regiones de Chile.

Gráfico N° 13: Distribución de Escuelas PIE según GSE SIMCE por Región



* Se trabajó con porcentajes válidos, ya que sólo un 87,6% de los casos contiene información de GSE SIMCE. Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y SIMCE 2012

De acuerdo a la distribución observada en la gráfica N° 13, se observa que en la mayoría de las regiones las escuelas con PIE pertenecen preferentemente al grupo socioeconómico medio bajo, pero con algunas excepciones. En las regiones del Maule, Biobío y Araucanía las escuelas con PIE son en su mayoría del segmento Bajo, lo que determina una realidad educacional mucho más compleja que en otras regiones de nuestro país, las que sumados a problemas de segregación, ruralidad, vulnerabilidad etc. demanda más y mejores herramientas para trabajar temas de integración y diversidad.

Las regiones de Antofagasta y Magallanes poseen en su mayoría escuelas del GSE Medio, habiendo en esta última un importante porcentaje de escuelas de GSE Medio Alto/Alto (23,3%). Esto habla de que regiones como estas no solamente las escuelas más vulnerables han decidido incorporar PIE, sino que también las

escuelas con menos complejidades socioeconómicas han decidido incorporar la política.

Para hacer aún más exhaustivo el análisis, se observará el índice de vulnerabilidad escolar confeccionado por la JUNAEB de las escuelas que han incorporado PIE. A nivel general las escuelas con PIE poseen en promedio, un índice de vulnerabilidad de un 76,6%, cifra casi idéntica al 76,5% de vulnerabilidad que constituye el promedio nacional de escuelas. Ahora, mirando el IVE de acuerdo a la región de procedencia, la distribución es la siguiente.

Tabla Nº 9: IVE de Escuelas PIE según Región

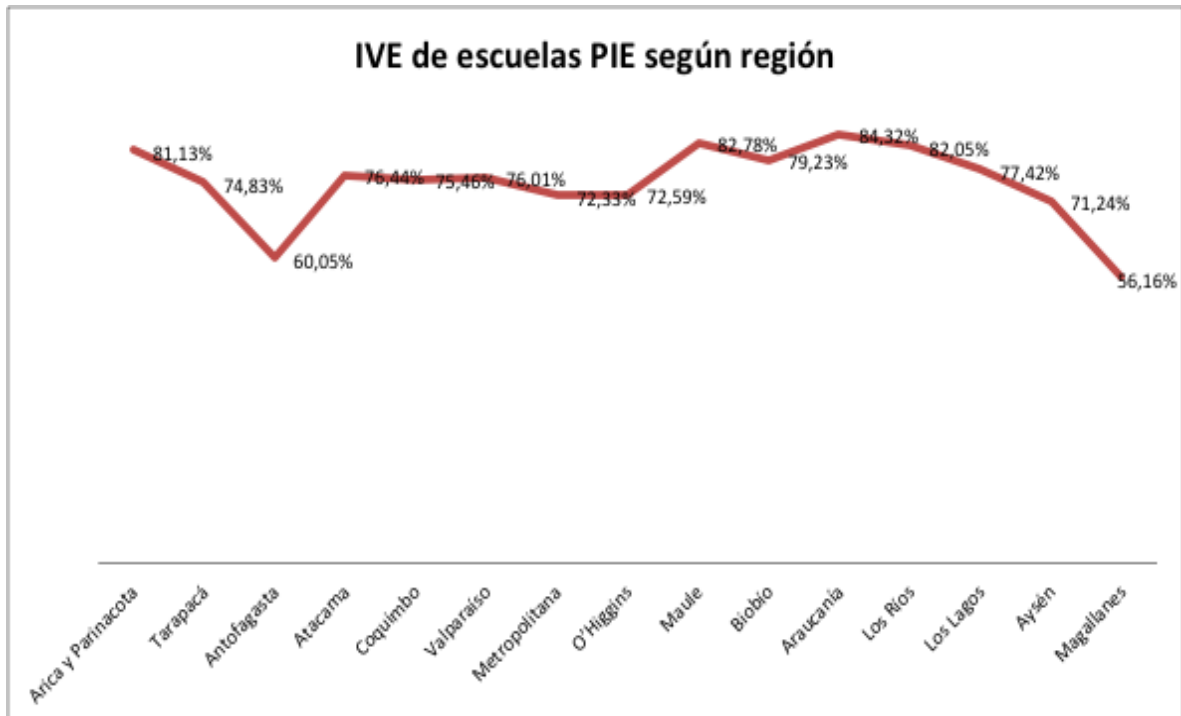
Región	IVE regional
Arica y Parinacota	81,13%
Tarapacá	74,83%
Antofagasta	60,05%
Atacama	76,44%
Coquimbo	75,46%
Valparaíso	76,01%
Metropolitana	72,33%
O'Higgins	72,59%
Maule	82,78%
Biobío	79,23%
Araucanía	84,32%
Los Ríos	82,05%
Los Lagos	77,42%
Aysén	71,24%
Magallanes	56,16%

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

Se observa como los mayores índices de vulnerabilidad de las escuelas PIE a nivel regional, se encuentran en la región de la Araucanía, con un 84,32%, luego viene la región de Los Ríos con un 82,05%. La región que posee menos vulnerabilidad es la región de Magallanes con un 56,16%.

En el gráfico que se presenta a continuación se pueden vislumbrar de mejor manera las diferencias en términos de IVE según cada región.

Gráfico Nº 14: Distribución IVE de escuelas PIE según región de pertenencia



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

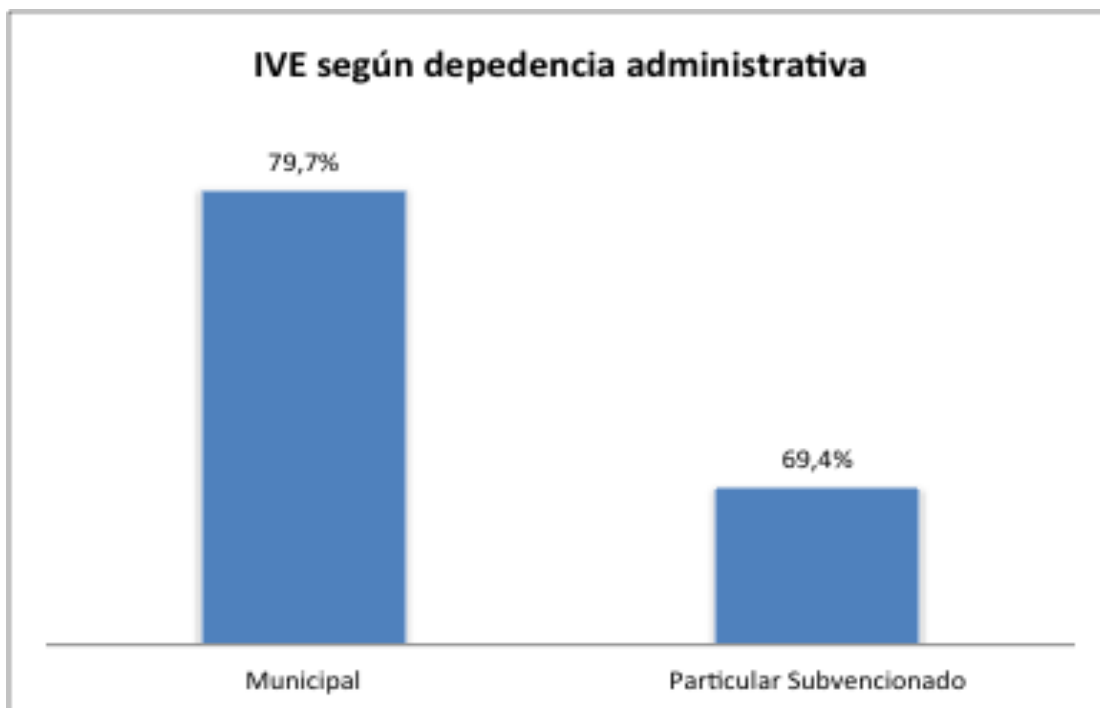
Se puede desprender de la anterior tabla y correspondiente gráfico, que existen diferencias bastante grandes en términos de vulnerabilidad entre las regiones de nuestro país, lo que pareciera determinar ciertas condiciones estructurales en relación a las complejidades escolares que unas regiones tienen sobre otras.

Estos datos si bien son muy ilustrativos de lo que sucede a lo largo de Chile, es necesario desagregarlos para entender como se distribuyen los índices de vulnerabilidad según otras variables de igual importancia.

a. Vulnerabilidad según dependencia administrativa.

A continuación se observará como se distribuyen los índices de vulnerabilidad escolar, según la dependencia administrativa de las escuelas PIE. Primero en términos generales y luego se desagregará por región de pertenencia.

Gráfico N° 15: Distribución IVE de escuelas PIE según dependencia administrativa



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

Según los datos apreciados las escuelas municipales tienen un IVE mucho mayor que las escuelas particular subvencionadas, habiendo más de 10 puntos porcentuales de diferencia entre estos dos tipos de dependencia, siendo esta diferencia estadísticamente significativa (con un 95% de confianza).

A continuación se ilustran los datos desagregados según región de pertenencia, observándose en cada región la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

Tabla Nº 10: IVE de Escuelas PIE según dependencia por región

Región	IVE Municipal	IVE Particular subvencionado
Arica y Parinacota	87,7%*	72,7%
Tarapacá	76,5%*	72,3%
Antofagasta	61,5%*	47,2%
Atacama	78,8%*	50,8%
Coquimbo	80,6%*	60,8%
Valparaíso	78,5%*	65,6%
Metropolitana	75,7%*	65,9%
O'Higgins	75,1%*	56%
Maule	84,8%*	71,1%
Biobío	84,1%*	67,2%
Araucanía	85,4%	83,2%
Los Ríos	82,6%	81,3%
Los Lagos	78,6%*	73,6%
Aysén	74,7%*	65,1%
Magallanes	60,5%*	31,8%

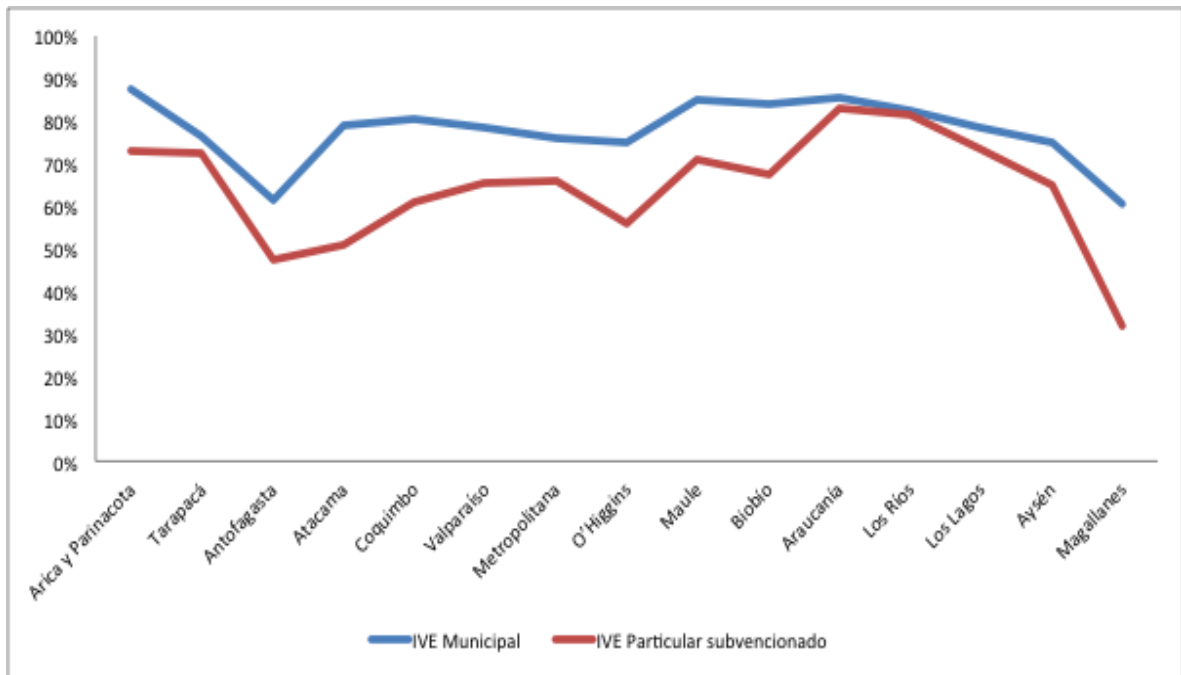
Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

La tabla anterior muestra también la gran diferencia que existen en términos de vulnerabilidad entre las escuelas de dependencia administrativa municipal de aquellas particular subvencionadas, de hecho esa diferencia es significativa en todas las regiones excepto en la Araucanía y los Ríos, donde efectivamente existen a nivel regional los mayores índices de vulnerabilidad, lo que podría entenderse como que más allá del tipo de escuela que esté implementando PIE, el establecimiento de todas maneras tendrá un nivel de vulnerabilidad bastante alto.

Las diferencias más grandes se pueden encontrar en la región de Magallanes, en donde las 5 escuelas particular subvencionadas existentes, en promedio poseen el más bajo nivel de vulnerabilidad del país con un 31,8% del total de la matrícula, mientras que las municipales poseen un total de 60,5% de IVE, por lo mismo esta región posee los IVE más bajos del país. Otro ejemplo de esta diferencia es la región de Atacama en donde la diferencia de índices de vulnerabilidad llega a los 28 puntos porcentuales.

Para hacer aún más gráfica esta relación se ilustrarán los índices de vulnerabilidad según región, donde se puede apreciar las diferencias entre las dependencias administrativas.

Gráfico N° 16: Comparación IVE de escuelas PIE según dependencia administrativa



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

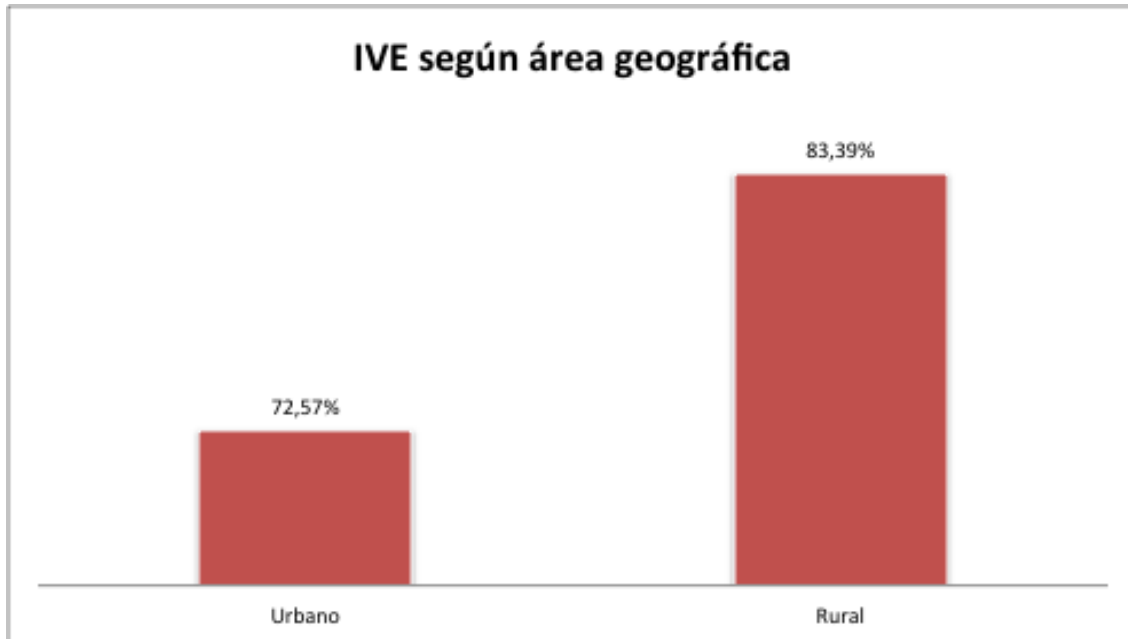
En definitiva, en todas las regiones la vulnerabilidad se relaciona con la dependencia del establecimiento, excepto en las regiones de la Araucanía y Los Lagos, en donde sin importar la dependencia administrativa del establecimiento, la vulnerabilidad de la escuela será siempre similar.

Por lo tanto y sobre todo en este tipo de regiones, hay una doble tarea; Se debe prestar el apoyo y la ayuda necesaria para que las escuelas que poseen proyectos de integración pueda generar procesos efectivos de trabajo e inclusión, pero siempre teniendo en cuenta el contexto de alta vulnerabilidad en donde se encuentran.

b. Vulnerabilidad según área geográfica

Por lo mismo señalado con anterioridad, si es complejo trabajar con escuelas con Integración y que además posean altos grados de vulnerabilidad, el panorama se vuelve aún más complejo cuando se observa la diferenciación urbano/rural.

Gráfico N° 17: Distribución IVE según área geográfica



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

Se observan diferencias por sobre los 10 puntos porcentuales entre pertenecer a una escuela rural y pertenecer a una escuela urbana, siendo esta diferencia estadísticamente significativa (con un 95% de confianza).

Se observará la distribución del IVE según área geográfica por cada región que compone nuestro país, observando así, las diferencias existentes según cada territorio particular.

Tabla N° 11: IVE de Escuelas PIE según área geográfica por Región

Región	IVE Urbano	IVE Rural
Arica y Parinacota	79,6%	91,2%*
Tarapacá	73,7%	77,2%
Antofagasta	59,1%	67,1%
Atacama	74,9%	83,8%
Coquimbo	70,9%	82,4%*
Valparaíso	74,8%	78,9%*
Metropolitana	72,2%	73,2%
O'Higgins	69,1%	74,9%*
Maule	76,8%	86,7%*
Biobío	72,5%	88,8%*
Araucanía	78,9%	91,8%*
Los Ríos	78,5%	85,8%*
Los Lagos	75,8%	79,0%
Aysén	71,0%	71,9%
Magallanes	55,6%	60,5%

*Diferencias estadísticamente significativas al 0,05
Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

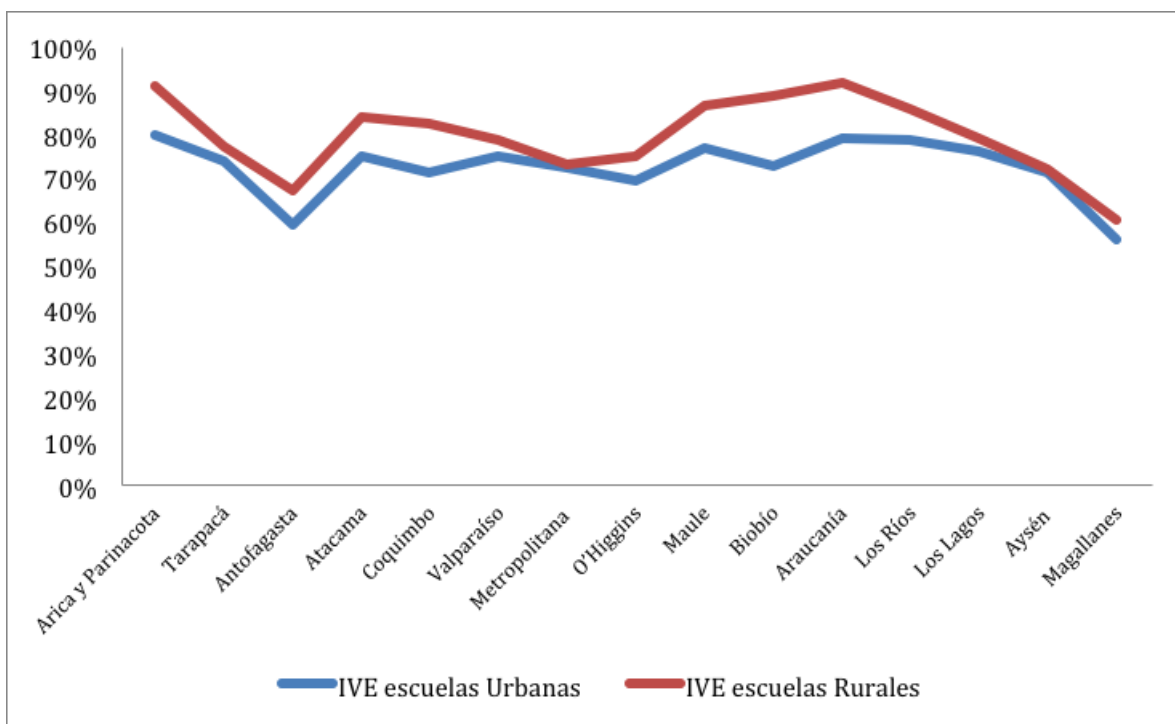
A partir de los datos anteriormente ilustrados, se puede observar que las escuelas rurales poseen mayores índices de vulnerabilidad escolar que las escuelas urbanas, siendo en algunos casos estadísticamente significativa en otros casos no.

De hecho, del total de 15 regiones que componen nuestro país en 8 de ellas hay diferencias estadísticamente significativas, siendo los casos más críticos, primero la región del Biobío, en donde existen 16,3 puntos porcentuales de IVE adicionales en las escuelas rurales que en las urbanas. Segundo, la región de la Araucanía, en donde las 140 escuelas rurales existentes poseen en promedio la mayor vulnerabilidad de un segmento a nivel país con un 91,8% de IVE, 12,9 puntos porcentuales más que las urbanas de dicha región. Y Finalmente la región de Arica y Parinacota, donde existe una diferencia de 11,6 puntos porcentuales entre las escuelas rurales y las urbanas, teniendo las primeras en promedio un 91,2% de IVE, contabilizándose 10 escuelas en estas condiciones.

Las regiones que poseen menos diferencias entre área geográfica son las regiones de Aysén, donde no existen diferencias en el IVE de escuelas urbanas como rurales y la región Metropolitana en donde existe una pequeña diferencia pero no significativa.

La siguiente gráfica ilustra de mejor manera las diferencias señaladas anteriormente, apreciándose que las escuelas rurales en todas las regiones poseen un IVE mayor que las escuelas urbanas, acrecentándose esta diferencia en algunas regiones más que en otras.

Gráfico N° 18: Comparación IVE escuelas Urbanas y escuelas Rurales



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

En definitiva, al igual como sucede con la dependencia administrativa, el área geográfica también genera distinciones de vulnerabilidad, menores pero en muchos casos significativas.

c. Comparación Escuelas a nivel país y escuelas PIE según IVE

Siguiendo con el análisis y descripción del IVE de escuelas PIE, se realizó una comparación a partir de un análisis de diferencias de medias de T, entre el promedio IVE del universo de escuelas por región de aquellas escuelas con y sin PIE y luego comparando con el promedio nacional.

Tabla Nº 12: Comparación IVE Escuelas PIE y Universo Escuelas de la región

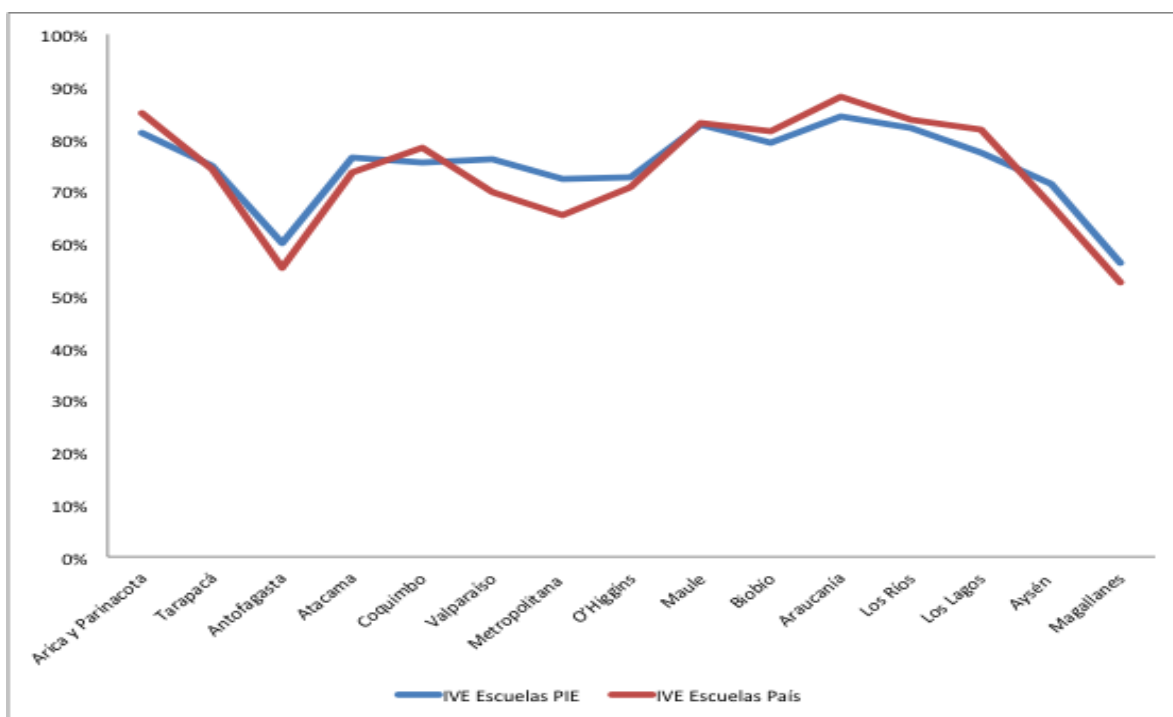
Región	IVE Escuelas PIE	IVE Escuelas Región
Arica y Parinacota	81,13%	84,78%*
Tarapacá	74,83%	74,19%
Antofagasta	60,05%*	55,21%
Atacama	76,44%	73,70%
Coquimbo	75,46%	78,27%*
Valparaíso	76,01%*	69,88%
Metropolitana	72,33%*	65,43%
O'Higgins	72,59%*	70,57%
Maule	82,78%	82,87%
Biobío	79,23%	81,56%*
Araucanía	84,32%	87,89%*
Los Ríos	82,05%	83,51%
Los Lagos	77,42%	81,79%*
Aysén	71,24%	67,29%*
Magallanes	56,16%	52,51%

* Diferencias estadísticamente significativas al 0,05

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

Si se observan los datos comparativos entre los IVE tanto de las escuelas PIE como del promedio nacional por región, se puede observar que no existe una tendencia clara acerca de quiénes poseen un mayor índice de vulnerabilidad. En 6 de las 15 regiones de Chile, el IVE nivel Región es significativamente mayor que el promedio de las escuelas con PIE, mientras que en 4 de las 15 regiones, el IVE de las escuelas con PIE es también significativamente mayor que el promedio de las escuelas de cada región.

Gráfico N° 19: Comparación de IVE entre escuelas con PIE y universo escuelas por región



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

La gráfica muestra la inexistencia de una tendencia que permita afirmar qué escuelas poseen mayor vulnerabilidad, si las escuelas que poseen PIE o el promedio de las escuelas de cada región. Algo que si se debe señalar y que se vislumbra claramente en la anterior gráfica, es que en aquellos casos en donde el IVE a nivel regional es bajo como por ejemplo en Antofagasta o Magallanes, entonces las escuelas con PIE tienen un mayor índice de vulnerabilidad escolar, mientras que si el IVE a nivel regional es alto, como por ejemplo en la Araucanía o en Los Ríos, entonces las escuelas con PIE tienen un menor índice de vulnerabilidad escolar.

Ahora, si se observa comparativamente entre escuelas que poseen PIE de escuelas que no tienen PIE, la tendencia es parecida.

Tabla N° 13: Comparación IVE Escuelas PIE y Escuelas sin PIE

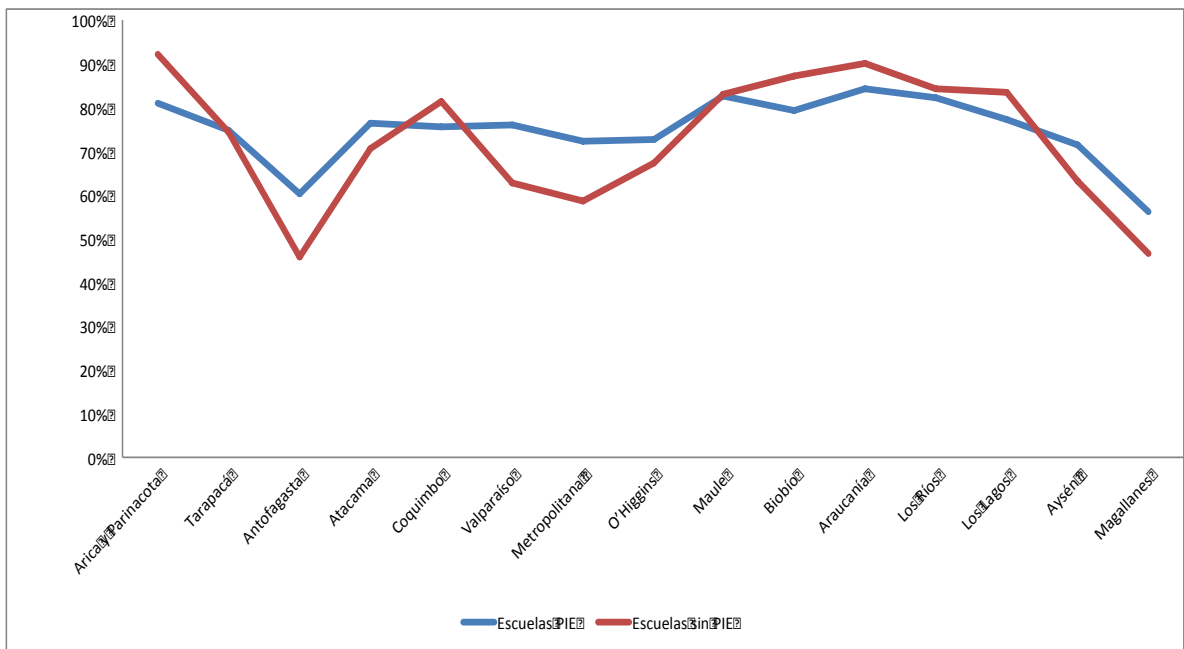
Región	IVE Escuelas PIE	IVE Escuelas sin PIE
Arica y Parinacota	81,1%	92,1%*
Tarapacá	74,8%	74,3%
Antofagasta	60%*	45,8%
Atacama	76,4%*	70,8%
Coquimbo	75,5%	81,3%*
Valparaíso	76,1%*	62,6%
Metropolitana	72,3%*	58,8%
O'Higgins	72,6%*	67,2%
Maule	82,8%	83,2%
Biobío	79,2%	87,2%*
Araucanía	77,4%	83,6%*
Los Ríos	84,3%	89,9%*
Los Lagos	82%	84,3%*
Aysén	71,2%*	63,2%
Magallanes	56,7%*	46,5%

* Diferencias estadísticamente significativas al 0,05

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

Comparativamente las escuelas con PIE tiene un IVE mayor en 7 de las 15 regiones del país, mientras que las sin PIE, poseen un IVE mayor 6 de las 15 de las regiones del país, lo que tampoco nos permitiría observar una tendencia de vulnerabilidad clara entre las escuelas.

Gráfico N° 20: Comparación de IVE entre escuelas con PIE y escuelas sin PIE

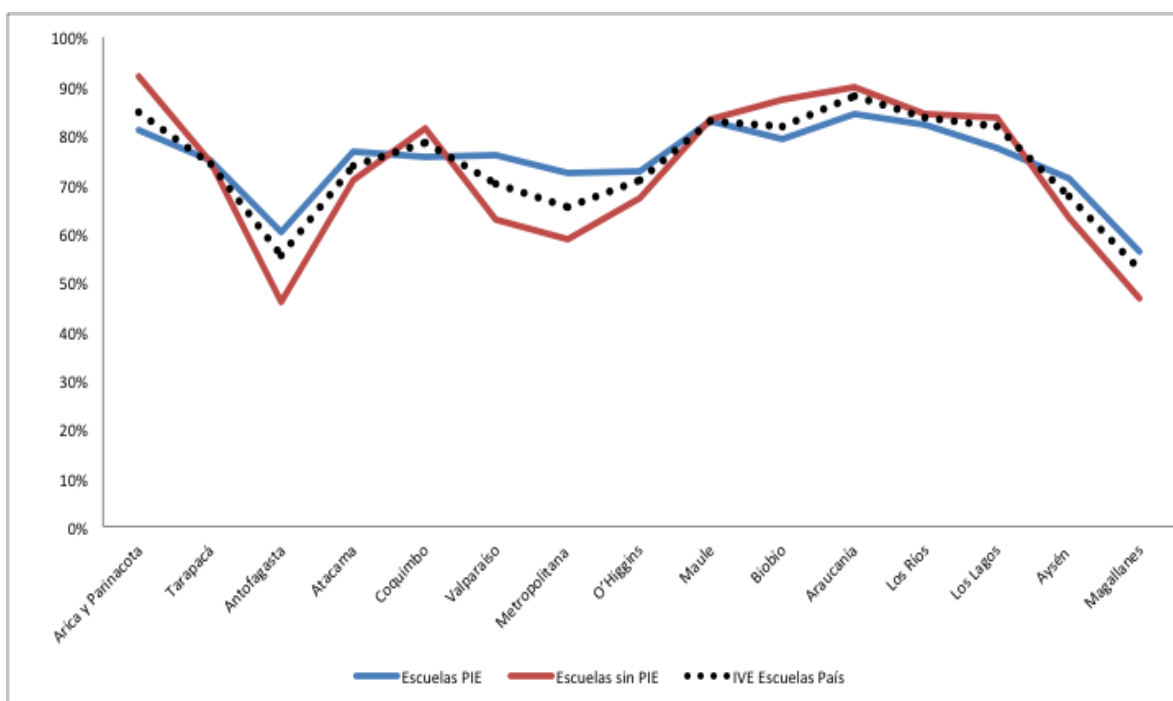


Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

Ahora, observando esta distribución del IVE, se vuelve a producir lo que ya se había vislumbrado en la tendencia anterior e incluso se profundiza aún más; En las regiones con altos niveles de vulnerabilidad, las escuelas con PIE son menos vulnerables que aquellas que no lo tienen, mientras que en aquellas regiones que poseen baja vulnerabilidad, las escuelas PIE son más vulnerable que aquellas que no poseen esta política.

De hecho si a la anterior gráfica se le agrega el promedio IVE por región de la totalidad de escuelas (con y sin PIE), la información se vuelve aún más interesante.

Gráfico N° 21: Comparación de IVE escuelas con PIE, escuelas sin PIE y promedio regional

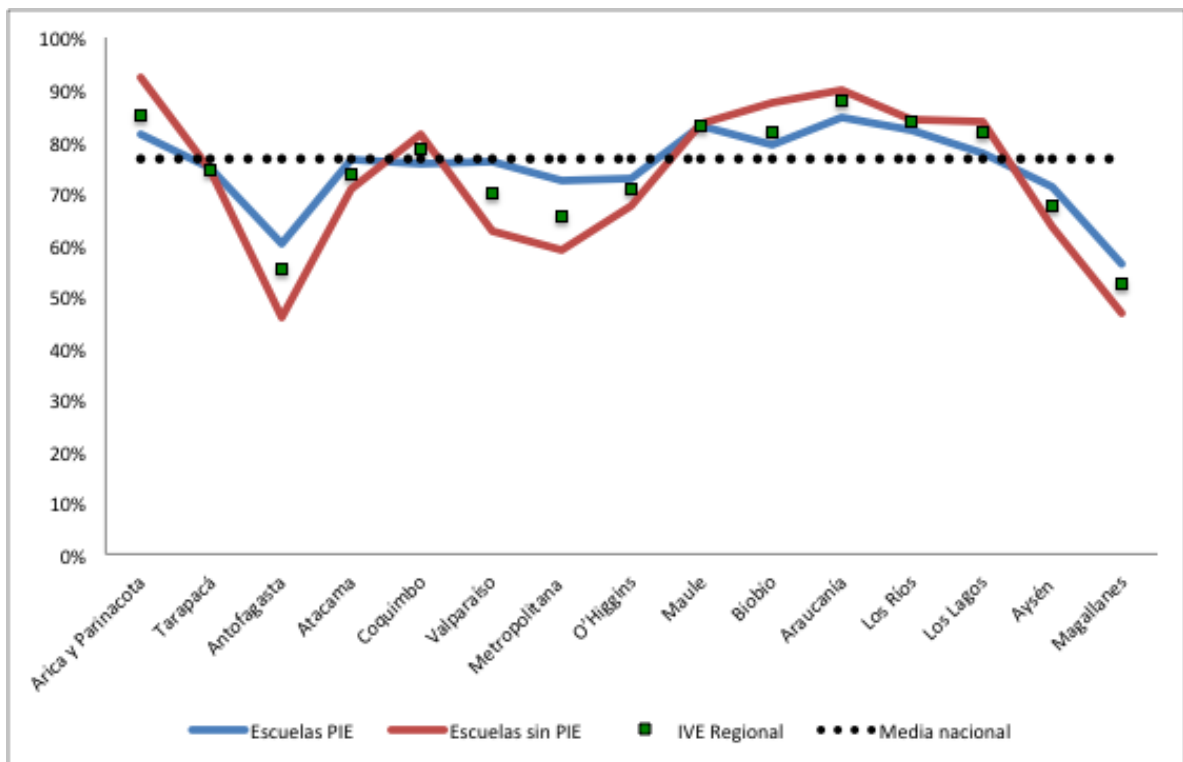


Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

Se observa entonces, que en todos los casos en donde el promedio regional es alto, entonces sucede que las escuelas sin PIE superan ese promedio y las escuelas con PIE se encuentran bajo ese promedio y viceversa, en aquellas regiones donde el IVE regional promedio es más bien bajo, las escuelas sin PIE están bajo ese promedio y las escuelas con PIE están sobre ese promedio.

Finalmente e intentando comprender más aún los datos anteriores, se compararon las medias IVE de las escuelas con y sin PIE, pero no solamente con el promedio de cada región, sino también con el promedio IVE nacional, que corresponde a un 76,5% de vulnerabilidad. El siguiente gráfico ilustra esta relación, la cual además nos permite lograr una generalización de lo que sucede con este tipo de escuelas.

Gráfico N° 22: Comparación de IVE escuelas con PIE, escuelas sin PIE, promedio regional y promedio nacional



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y JUNAEB 2012

Se puede afirmar a partir del anterior gráfico, que en todas aquellas regiones en donde la media regional se ubica sobre la media nacional, es decir sobre el 76,5% de vulnerabilidad, entonces las escuelas que no poseen PIE son más vulnerables que aquellas que si tienen PIE y al contrario, en las regiones donde la media regional se ubica bajo la media nacional, es decir bajo el 76,5% de vulnerabilidad, entonces las escuelas que no poseen PIE son menos vulnerables que las que si tienen PIE.

Las regiones que se ubican sobre el promedio nacional son las regiones de Arica y Parinacota, Coquimbo, Maule, Biobío, Araucanía, Los Ríos y Los Lagos, mientras que las que se ubican bajo el promedio nacional son las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins, Aysén y Magallanes.

Claramente estos datos llevan a pensar que la implementación de la política debe desarrollarse desde un foco más contextualizado, intentado observar cuáles son las limitantes y desafíos que cada región posee para el trabajo con NEE, así como también cuáles son los beneficios o costos de entrar esta política, encada territorio de nuestro país.

Volviendo al tema, se puede afirmar entonces, que las escuelas que han optado por los Programas de Integración Escolar y que se ubican en las regiones más vulnerables de nuestro país, son aquellas que estructuralmente poseen una condición aventajada sobre las otras escuelas de su región y que han optado por

estos proyectos posiblemente como una oportunidad de contratar especialistas capacitados, trabajar con niños con necesidades educativas más complejas, ingresar recursos nuevos, etc.

Oportunidades que finalmente permiten el desarrollo de los alumnos de estas escuelas, pero también que entregan cierto valor agregado a las escuelas que han optado por los proyectos de integración, recordando que precisamente en estas regiones son las escuelas particular subvencionadas las que mayoritariamente han ingresado a este proyecto, lo que generaría en ellas un valor agregado en términos de la competencia y el mercado escolar existente en la región.

El gran problema de estas regiones, es que la vulnerabilidad de las escuelas más desaventajadas es bastante alta (principalmente municipales y rurales), pero al no haber ingresado a la política PIE, por cumplir con los requisitos mínimos o por desincentivos hacia la incorporación de escuelas de estos contextos, no poseen las herramientas necesarias para trabajar con las diversas complejidades que impone el trabajo con la diversidad y la inclusión en contextos como este.

Por lo mismo, llama la atención lo que sucede en la región de La Araucanía, siendo esta la comuna con mayores índices de vulnerabilidad escolar, cuya proporción de escuelas en GSE bajo es de las más alta en Chile y con alto índices de ruralidad, existan tantas escuelas particular subvencionadas allí donde pareciera que la educación pública debiese ser más fuerte. Esto se puede cruzar con lo mismo que se ha señalado en las últimas páginas, en regiones como esta (de alta vulnerabilidad) al parecer las escuelas particular subvencionadas han visto un nicho de ampliación de matrícula, sobre todo de alumnos vulnerables y de sectores rurales, siendo la política PIE una oportunidad de generar estrategias de reclutamiento y diferenciación, mediante las herramientas y recursos humanos que le permiten estos proyectos.

El otro fenómeno importante de señalar, es que en las regiones que se encuentran bajo la media de vulnerabilidad escolar nacional, son precisamente las escuelas más vulnerables las que han optado por los programas PIE. En estos territorios la lógica es diferente, pues en gran medida las escuelas particular subvencionadas, las cuales poseen significativamente menos vulnerabilidad que las municipales, han decidido no ingresar a la política PIE, quizás por la percepción de que una política como esta puede traer consigo muchos recursos nuevos para la escuela, pero una cierta pérdida de autonomía generada por el excesivo control y supervisión por parte del MINEDUC o quizás también por el hecho de generar un foco en los alumnos NEE, generaría posiblemente una alteración de los puntajes SIMCE, una disminución de los criterios de selección y posiblemente un menor atractivo para los padres que escogen esas instituciones.

En regiones como Antofagasta, Valparaíso o Metropolitana, se nota una gran diferencia entre la vulnerabilidad de escuelas con PIE, sin PIE y del promedio de escuelas de las correspondientes regiones, esto está totalmente relacionado con el hecho de que en estas regiones el porcentaje de escuelas particular subvencionadas que han decidido entrar a la política PIE es muy bajo, siendo de un 20, 24 y 27% respectivamente. Así entonces, las escuelas que han ingresado a PIE

son claramente aquellas municipales que necesitan de herramientas para trabajar con estudiantes con NEE y que en promedio poseen una mayor vulnerabilidad que las escuelas particular subvencionadas. En definitiva, en estas regiones el trabajo con la diversidad y la inclusión queda paradójicamente, relegado a las escuelas más vulnerables y con mayores necesidades replicándose en cierta forma la exclusión social y escolar.

Así entonces, gran parte de las diferencias de vulnerabilidad escolar por regiones, tienen que ver con el comportamiento de las escuelas particular subvencionadas, pues en algunas regiones han visto una oportunidad y han decidido ingresar a la política, ya sea por generar valor agregado y diferenciarse dentro de una lógica de mercado escolar (como en la región del Biobío donde casi el mismo porcentaje de escuelas municipales y particular subvencionadas han ingresado, 70 y 76% respectivamente) o porque las escuelas municipales simplemente no están ingresando a PIE (como en la Araucanía). Y en otras regiones, menos vulnerables claro, las escuelas particular subvencionadas no ha querido entrar a la política, porque al parecer serían mayor los costos que los beneficios de entrar y por lo tanto el trabajo con la diversidad ha sido solamente relegado a las escuelas municipales y más vulnerables.

3. Distribución de estudiantes con NEE a nivel nacional

Se verá a continuación y como complemento a todo el análisis anteriormente realizado, cómo es la distribución de los alumnos con NEE a lo largo del país, para luego también comparar cómo eso se relaciona con la cantidad de escuelas que existen por región y cómo se asocia este dato con las regiones que también tienen mayor número de escuelas PIE.

A nivel nacional existen 171.712 alumnos integrados a través de PIE, los cuales se distribuyen de la siguiente manera.

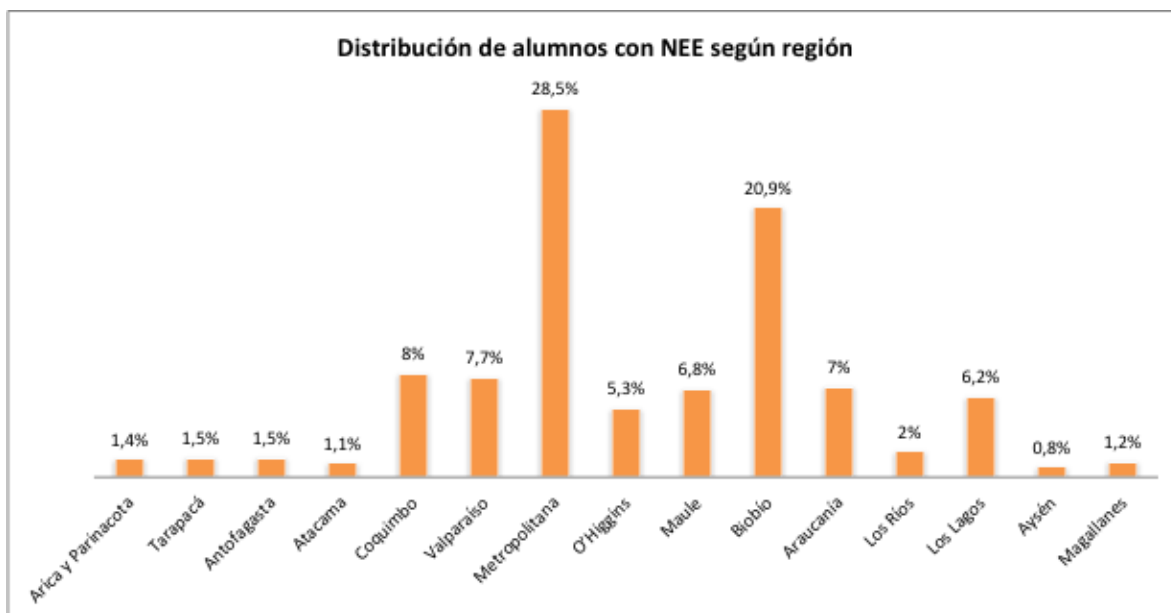
Tabla N° 14: Distribución de alumnos integrados según región de pertenencia

Región	Número de alumnos
Arica y Parinacota	2.474
Tarapacá	2.644
Antofagasta	2.573
Atacama	1.932
Coquimbo	13.655
Valparaíso	13.274
Metropolitana	49.002
O'Higgins	9.052
Maule	11.698
Biobío	35.822
Araucanía	11.976
Los Ríos	3.473
Los Lagos	10.724
Aysén	1.300
Magallanes	2.113

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

En términos de porcentajes la distribución por región se constituye de la siguiente forma.

Gráfico N° 23: Porcentaje de alumnos con NEE según región de pertenencia



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

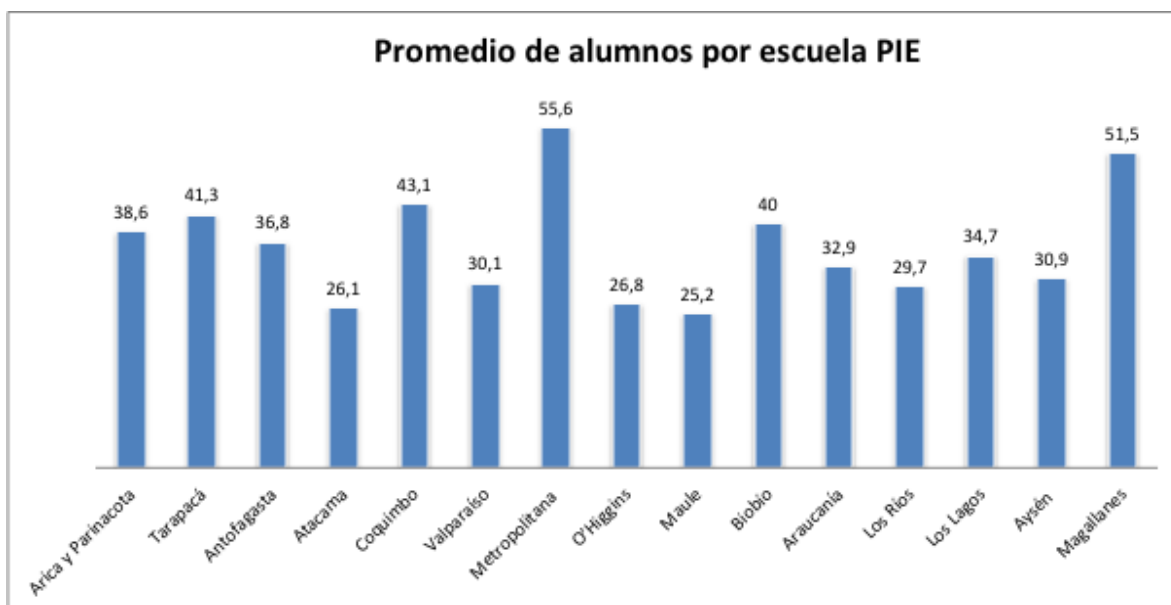
A partir de esto, es posible hablar de que el dato sobre la cantidad de alumnos integrados no se correlaciona directamente con la cantidad de escuelas con PIE, así por ejemplo si bien existen mayor cantidad de escuelas en la región del Biobío, en término de alumnos efectivamente integrados, esta región ocupa el segundo lugar con 35.822 alumnos, muy por debajo de los 49.002 que posee la región Metropolitana. Cabe señalar que entre estas dos regiones se concentra el 49,4% del total de alumnos integrados del país, lo que vendría a mostrar el gran nivel de centralización de las escuelas que han incorporado dentro de sus proyectos educativos la integración escolar.

Pareciera entonces, que son las escuelas ubicadas en contextos urbanos de gran concentración poblacional, aquellas con más necesidades de sumar a sus alumnos a la política PIE, al parecer porque estas son las que necesitan de estos apoyos profesionales en el contexto de su alta exigencia por resultados, su posicionamiento dentro de un lógica de mercados escolares, por ende con una presión alta por matrícula y su mayor facilidad por tener a la mano aquellos profesionales necesarios para diagnosticar. Y deja al descubierto además, la fragilidad de esta política para con las escuelas ubicadas en zonas y regiones periféricas de estas ciudades, donde debido a la baja cantidad de alumnos (y en la lógica de subvención la imposibilidad de sostener a un profesional) y su lejanía con los profesionales que diagnostican, sería menor la cantidad de alumnos ingresados a la política.

Ahora bien, realizando un análisis más profundo, se calculó el promedio de alumnos que debe atender cada escuela para cada una de las regiones que se están analizando, intentando poder conocer que tan complejo resulta este trabajo de acuerdo a cada una de las regiones de nuestro país. Se debe agregar que el

promedio de alumnos por escuela PIE a nivel nacional es de 36,22 alumnos integrados por establecimiento.

Gráfico Nº 24: Distribución de alumnos integrados según región de pertenencia



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

Si observamos la distribución anterior (Gráfico Nº 24), es la región Metropolitana la región en donde existe un mayor promedio de alumnos integrados por escuela, teniendo éstas en promedio un total de 55,6 alumnos por institución. Luego de ésta le sigue muy de cerca la región de Magallanes, en donde existen 51,5 alumnos por escuela PIE. Claro está que, y debido al mayor número de escuelas que existen en la región del Biobío, esta localidad posee un menor promedio de niños integrados por establecimiento, llegando a tener en promedio 40 alumnos en integración por cada escuela que se ubica en esta región.

Las regiones que poseen menos alumnos por escuela, son las regiones del Maule con 25,2 alumnos en promedio por cada escuela, Atacama con un promedio de 26,1 alumnos por establecimiento y O'Higgins, con un promedio de 26,8 alumnos. Este dato nos permite observar cuales son las regiones que al poseer una mayor concentración de alumnos integrados por cada institución, necesitan también un apoyo mucho mayor en relación a mejorar las condiciones de trabajo, contratación de más profesionales, mejores apoyos externos, etc. Pero además de esto, se debe señalar que este dato es necesario de ser acompañado por otros, principalmente dos; la comparación de los alumnos integrados según la matrícula total de las escuelas y la cantidad de profesionales existentes por alumno integrado. Este análisis se realizará en las próximas páginas.

Ahora, si se observa el promedio de matrícula general por escuela PIE en cada región, se puede observar la siguiente distribución.

Tabla N° 15: Promedio de matrícula total en escuelas PIE según región de pertenencia

Región	Promedio de matrícula por escuelas PIE
Arica y Parinacota	672,2
Tarapacá	513,3
Antofagasta	786,7
Atacama	511,6
Coquimbo	351,4
Valparaíso	345,7
Metropolitana	579,1
O'Higgins	321,7
Maule	298
Biobío	484,4
Araucanía	311,1
Los Ríos	306,6
Los Lagos	331,5
Aysén	380,6
Magallanes	500

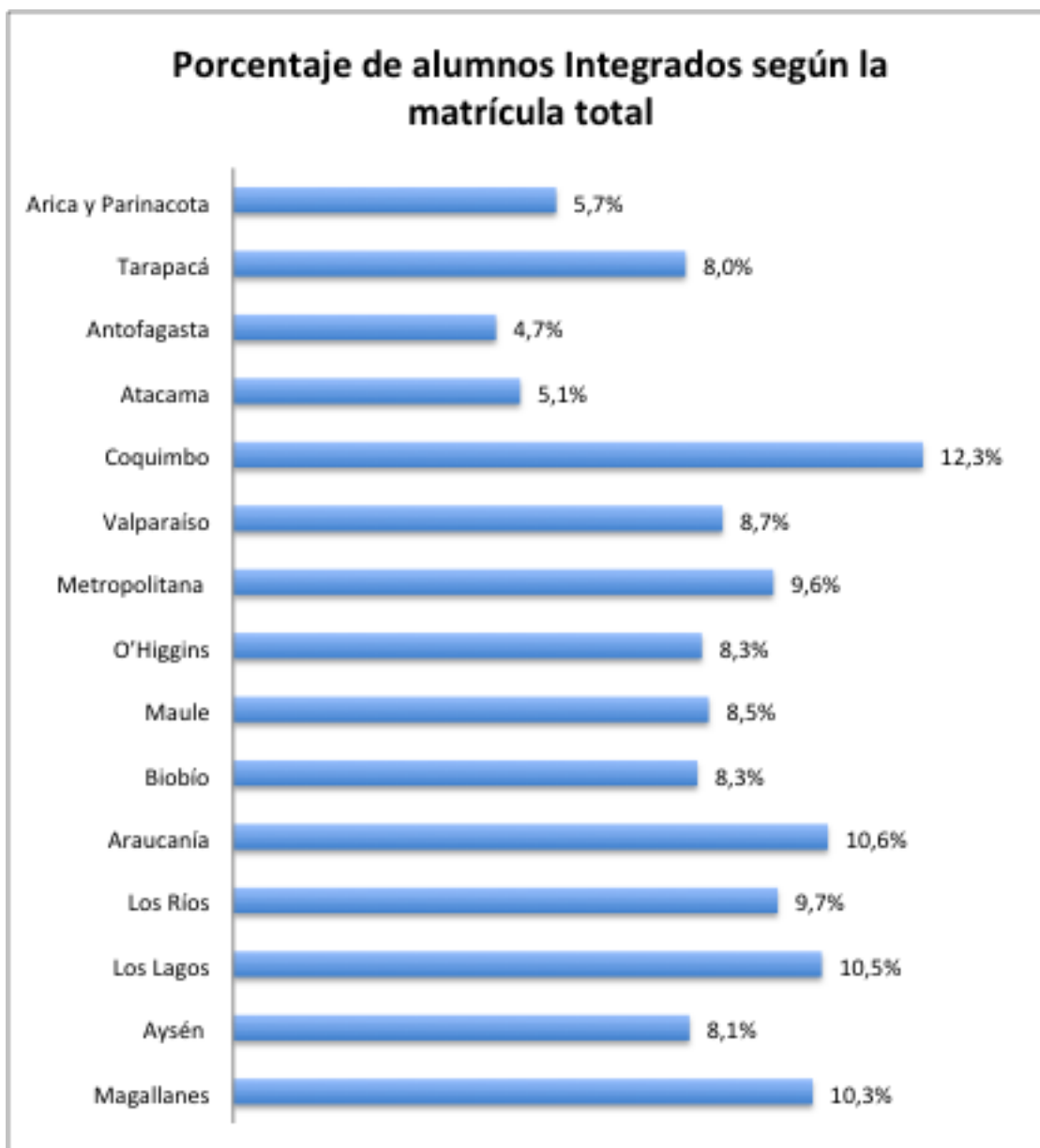
Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012 y Matrícula 2012

A partir de la anterior tabla (Tabla N° 15) se puede observar como el promedio de matrícula total por escuela, en los establecimientos que poseen PIE, difiere bastante de acuerdo a cada una de las regiones estudiadas. Así por ejemplo llama la atención que la región de Arica y Parinacota sea la región en donde el promedio de las escuelas que poseen PIE tengan una matrícula total de 672,2 alumnos, siendo la matrícula más alta en Chile. Las regiones Metropolitana y Biobío, que son las regiones que poseen más alumnos integrados y escuelas PIE en nuestro país, poseen en promedio 579,1 y 484,4 alumnos en la matrícula total de sus establecimientos PIE, mientras que la región del Maule es la región que en Promedio posee una menor matrícula, con 298 alumnos en promedio en todas las escuelas que poseen Proyectos de Integración Escolar.

Este número nos permite realizar ahora un nuevo análisis, que es comparar el peso que tienen los alumnos que están integrados por región, en el total de la matrícula

de las escuelas de la región que poseen PIE. Como dato adicional, se debe decir que en promedio las escuelas chilenas que poseen PIE, un 8,55% de su matrícula total está efectivamente integrada en los Programas de Integración.

Gráfico N° 25: Porcentaje de alumnos integrados de acuerdo a la matrícula total por región



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012 y Matrícula 2012

Desde estos datos, se puede observar las diferencias en el porcentaje de alumnos integrados según la matrícula total, por ejemplo la región de Coquimbo es la que posee más alumnos integrados de acuerdo la matrícula total de la región, con un 12,3% de alumnos con NEE del total de la matrícula, le siguen con porcentajes similares las regiones de La Araucanía, Los Lagos y Magallanes. Mientras que las

regiones que poseen menores porcentajes de alumnos integrados según matrícula total, son las regiones de Antofagasta (4,7%), Atacama (5,1%) y Arica y Parinacota (5,7%).

a. Distribución de Alumnos integrados según diagnóstico realizado

Continuando con el análisis descriptivo de los alumnos con Necesidades educativas especiales en las escuelas chilenas, se puede observar las diferencias entre aquellos alumnos diagnosticados con Necesidades Educativas Transitorias y con Necesidades Educativas Permanentes.

A nivel general existen en Chile un total de 118.865 Estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias, mientras que 52.847 Estudiantes con Necesidades Educativas Permanentes. Gráficamente se puede observar la siguiente distribución.

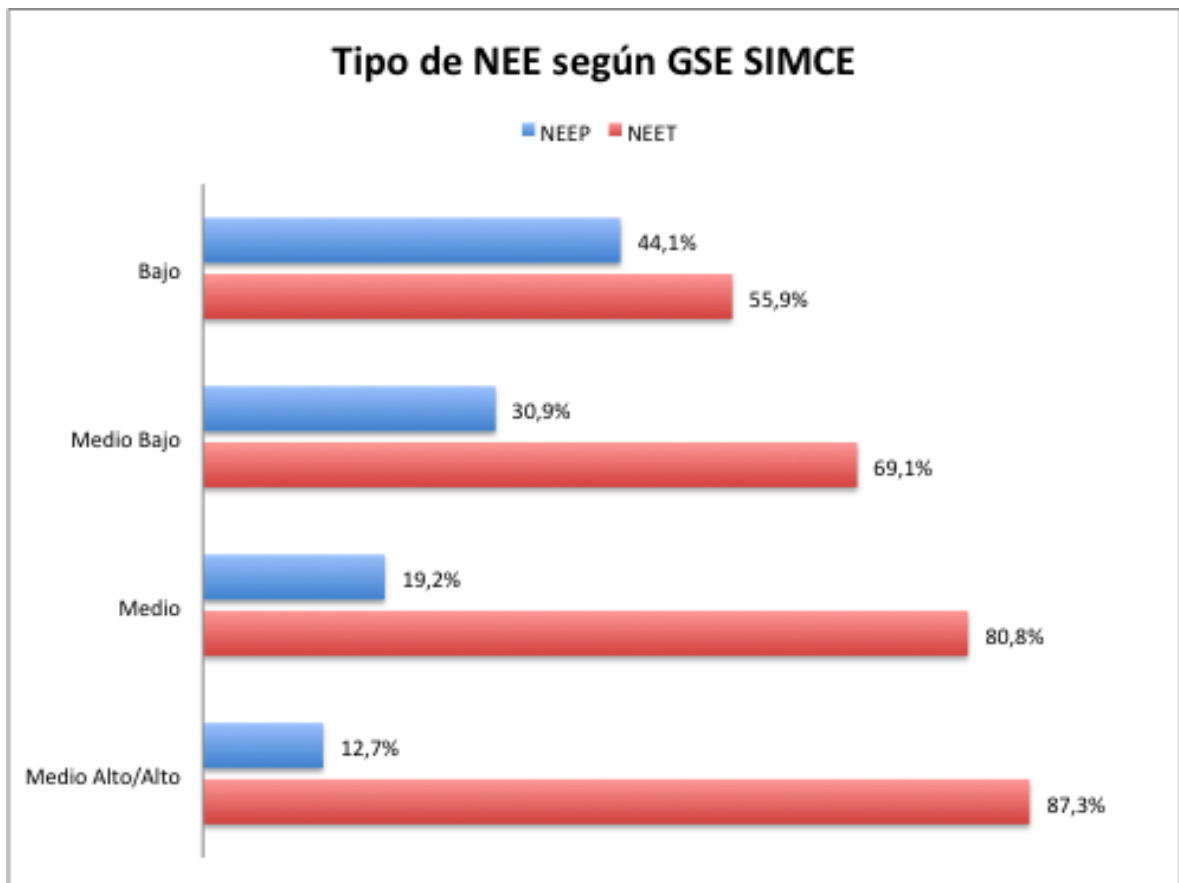
Gráfico N° 26: Distribución de alumnos integrados según tipo de NEE



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

El porcentaje de alumnos con Necesidades Educativas Transitorias, es considerablemente mayor al porcentaje de alumnos con Necesidades Educativas Permanentes alcanzando estos últimos solo un 31% del total de alumnos integrados. Ahora, si se observa cómo es esta distribución según los GSE SIMCE, se puede describir lo siguiente.

Gráfico N° 27: Distribución de alumnos integrados según tipo de NEE por GSE



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

De acuerdo a la presente distribución, se puede observar que en todos los Grupos Socioeconómicos el porcentaje de alumnos con Necesidades Educativas Especiales Transitorias es significativamente mayor que los de Necesidades Educativas Permanentes, pero además se observa que la diferencia se acrecienta de acuerdo aumenta el grupo socioeconómico de pertenencia. Así, el GSE Bajo es aquel que con un 44,1% del total de alumnos integrados posee la mayor cantidad de alumnos con NEEP y a su vez la menor cantidad de alumnos con NEET con un 55,9%. Por otra parte, es el grupo Medio Alto/Alto quién posee una menor cantidad de alumnos NEEP con tan solo un 12,7% de los alumnos diagnosticados y una mayor cantidad de alumnos con NEET (87,3%).

Así entonces, se puede afirmar que entre más bajo sea el grupo socioeconómico, mayor es la cantidad de alumnos NEEP y menor la de alumnos NEET comparando con los otros grupos, y viceversa entre más alto es el grupo socioeconómico, la tendencia es aumentar los alumnos con NEET y disminuir los alumnos con NEEP.

Pareciera entonces que los diagnósticos de una u otro tipo de NEE, se relacionaría directamente con el grupo socioeconómico de la escuela que está diagnosticando, es decir existiría un cierto sesgo en la realización de diagnósticos que llevaría a evaluar de una a otra forma a alumnos que pueden padecer de NEE similares, esto también se como un tema a profundizar en la investigación cualitativa.

Además, se ilustrará la distribución del tipo de NEE según cada región de nuestro país, así se conocerán las diferentes tendencias de acuerdo a cada uno de los territorios.

Tabla Nº 16: Distribución de alumnos integrados según región de pertenencia

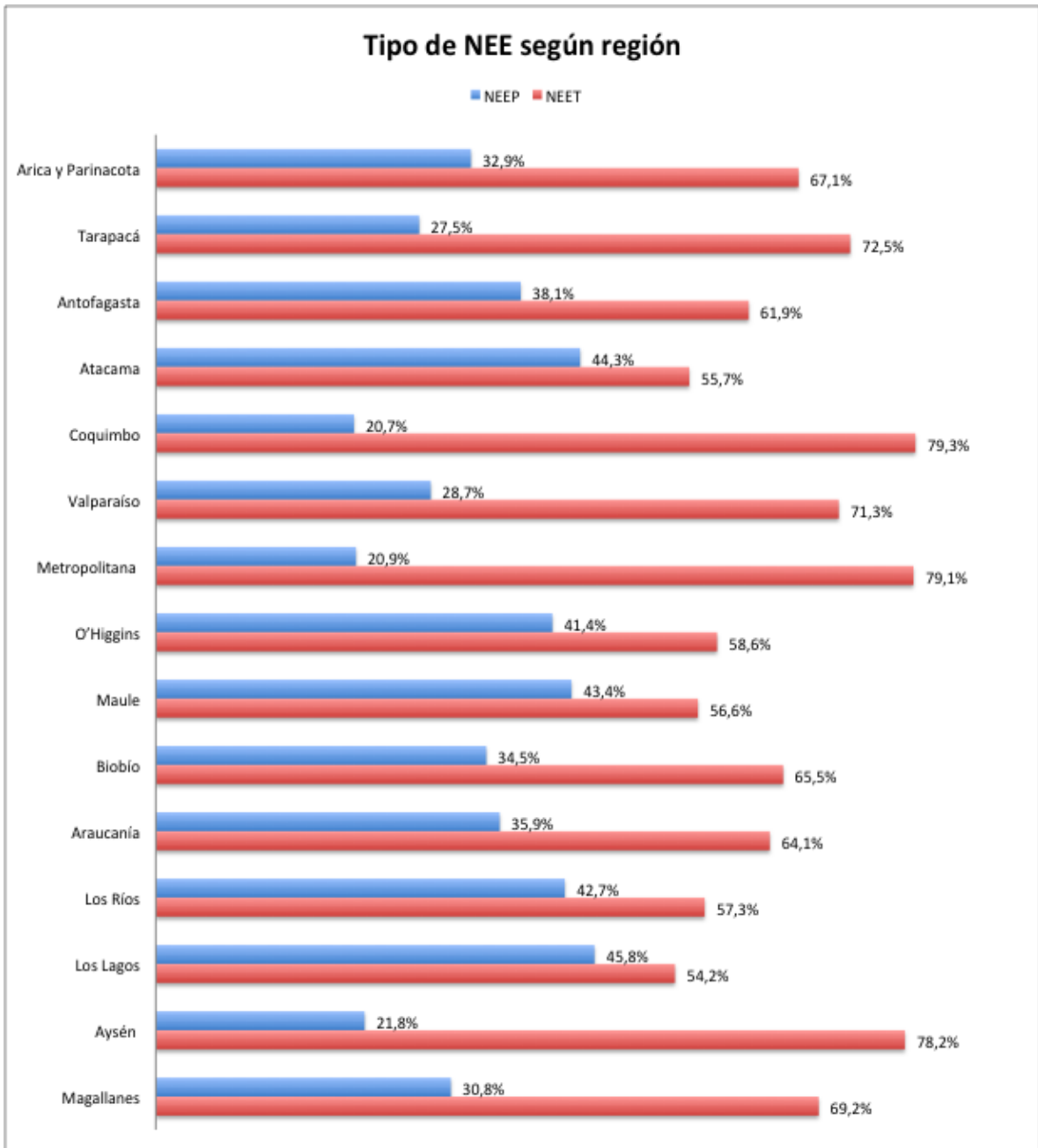
Región	NEEP	NEET
Arica y Parinacota	814	1.660
Tarapacá	728	1.916
Antofagasta	981	1.592
Atacama	855	1.077
Coquimbo	2.822	10.833
Valparaíso	3.805	9.469
Metropolitana	10.251	38.751
O'Higgins	3.745	5.307
Maule	5.082	6.616
Biobío	12.363	23.459
Araucanía	4.303	7.673
Los Ríos	4.574	6.150
Los Lagos	1.589	1.884
Aysén	284	1.016
Magallanes	651	1.462

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

Las regiones Metropolitana y Biobío, como es la tendencia en el caso de las escuelas PIE, son quienes poseen el mayor número de alumnos integrados, concentrándose en ambas regiones el mayor número de alumnos NEET y NEEP respectivamente. Así, en la región Metropolitana concentra un total de 38.751 alumnos con Necesidades Transitorias, mientras que en el Biobío existen 12.363 alumnos NEEP.

Se observará a continuación el porcentaje al que equivalen por región cada uno de los tipos de NEE, observando así su distribución en términos de diagnósticos efectuados por región.

Gráfico N° 28: Distribución de alumnos integrados según tipo de NEE por GSE



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

De acuerdo a la información obtenido en el gráfico N° 28, se observa la existencia de regiones en donde las NEEP tienen un peso relativo mucho mayor que en otras, considerando eso sí, que en todos los casos los alumnos con NEET son mayoría. Así, la región que poseen un porcentaje menor de alumnos NEEP de acuerdo al total de alumnos integrados de su región, es la región de Coquimbo, donde los alumnos NEEP sólo alcanzan los 20,7% del total, es decir de este tipo de diagnósticos, de cada 10 alumnos integrados solo 2 poseen algún tipo de Necesidad Educativa Permanente. Le sigue de manera bastante cercana la región

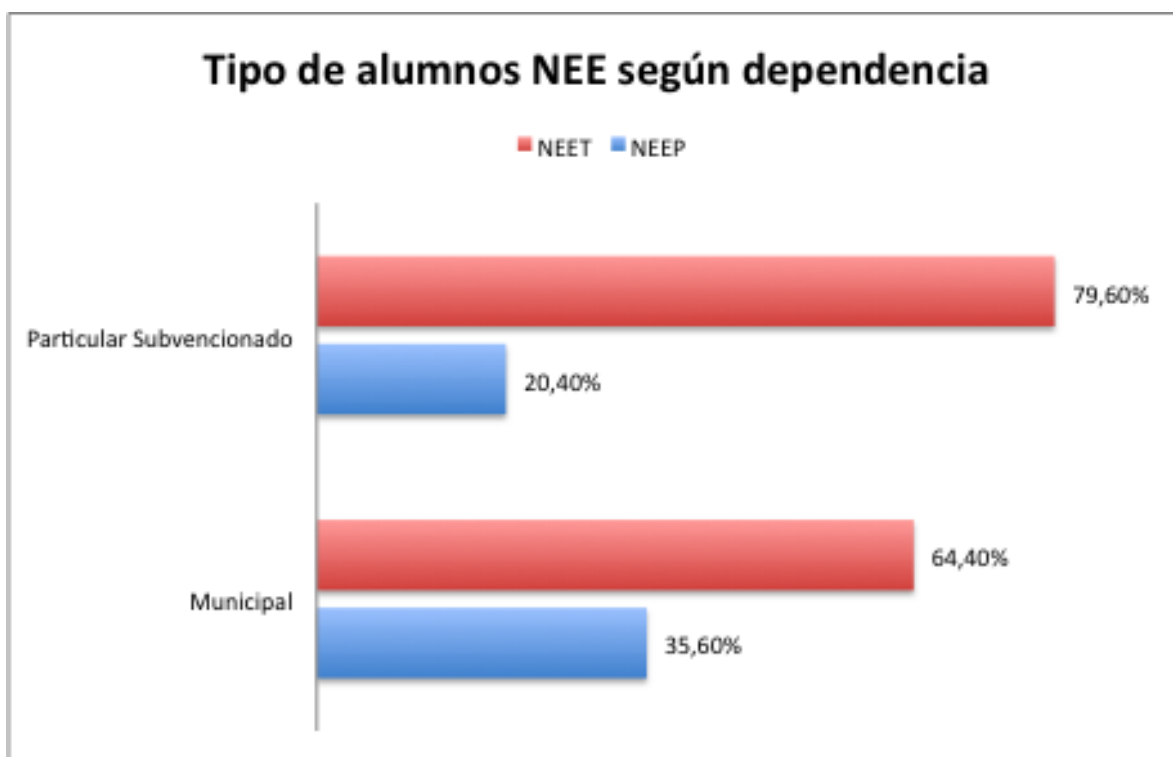
Metropolitana, la cual posee un 20,9% alumnos con NEEP (región que además concentra la mayor cantidad de alumnos NEET a nivel país).

Existen por otra parte, regiones donde las diferencias son mucho menores. Por ejemplo en la región de los Lagos hay un 54,2% de alumnos NEET y por ende un amplio porcentaje (45,8%) de alumnos integrados con NEEP. Algo similar pasa en la región de Atacama, donde los alumnos NEEP constituyen un 44,3% del total de alumnos integrados de la región.

A pesar de que la mayor cantidad de alumnos NEEP se encuentre en la región del Biobío, esta no se caracteriza por tener porcentajes tan homogéneos, de hecho esta cantidad de alumnos NEEP que se señaló anteriormente (12.363) sólo corresponde a un 34,5% del total de alumnos integrados de la región. En este sentido no existe una tendencia muy clara sobre como las escuelas de cada región están realizando sus correspondientes diagnósticos.

Continuando con el análisis se observarán las diferencias en los tipos de alumnos con NEE según la dependencia de cada establecimiento.

Gráfico N° 29: Distribución de alumnos integrados según dependencia



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

La tendencia es clara, el peso relativo de los alumnos con NEEP en las escuelas municipales es mucho mayor que en las escuelas Particular Subvencionadas, alcanzando un 35,6% del total de alumnos integrados, mientras que los alumnos diagnosticados con NEET llegan al 64,4%. En las escuelas particular subvencionadas los alumnos diagnosticados como NEET alcanzan solamente un

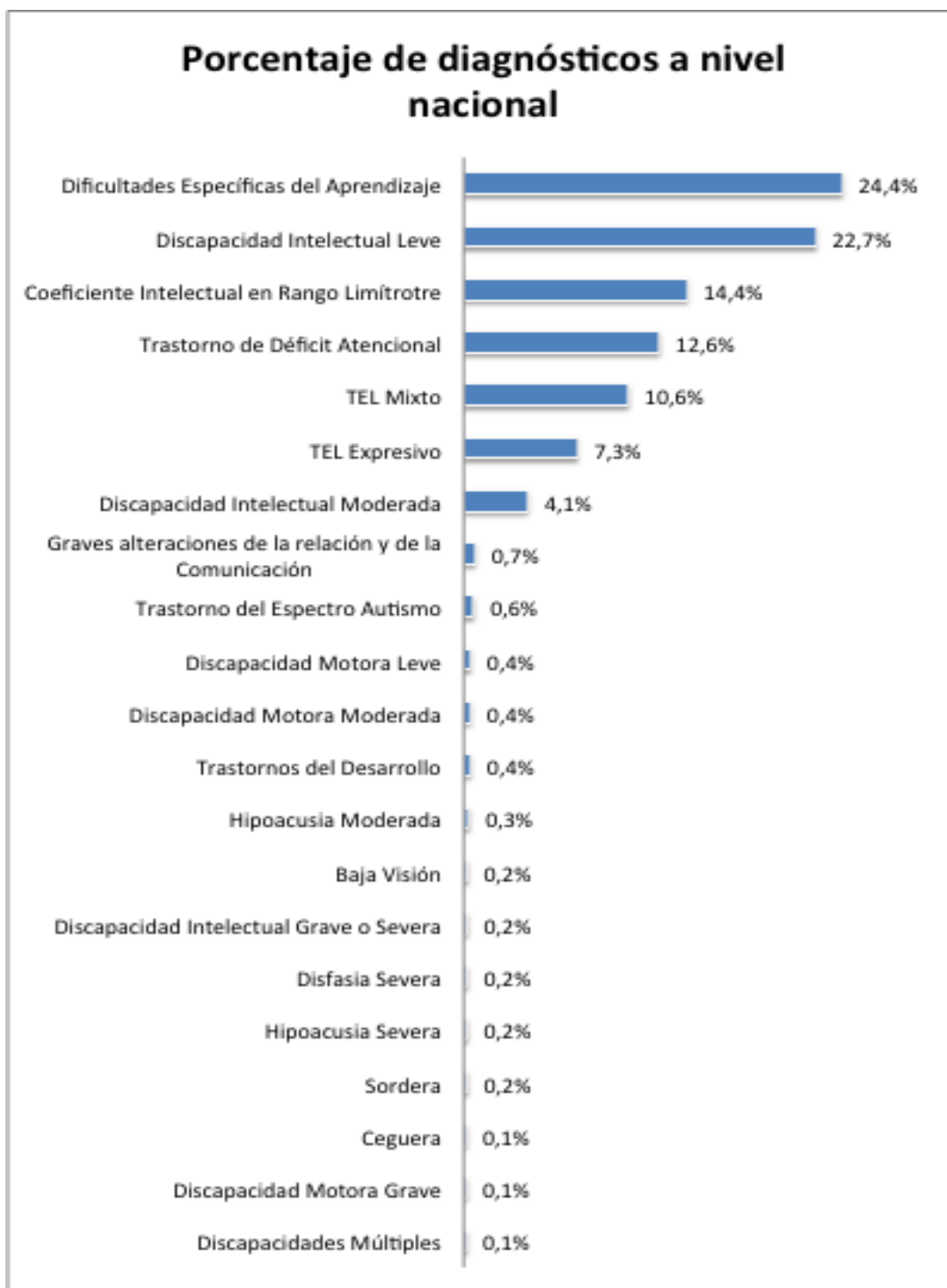
20,4% y los NEET una cifra mucho mayor que en el mundo municipal con un 79,6% de alumnos evaluados de esta forma.

Es decir, las escuelas particular subvencionadas diagnostican más alumnos con NEET que el mundo municipal y estas últimas más NEEP que en el mundo privado.

Ahora bien, si se observan los datos desagregados según diagnósticos específicos, podemos dar cuenta de cuáles son los más frecuentes tanto a nivel país como a nivel regional.

A continuación se puede observar en el gráfico N° 30, el cual contempla la descripción de todos los diagnósticos específicos a nivel país.

Gráfico N° 30: Porcentaje de diagnósticos a nivel nacional



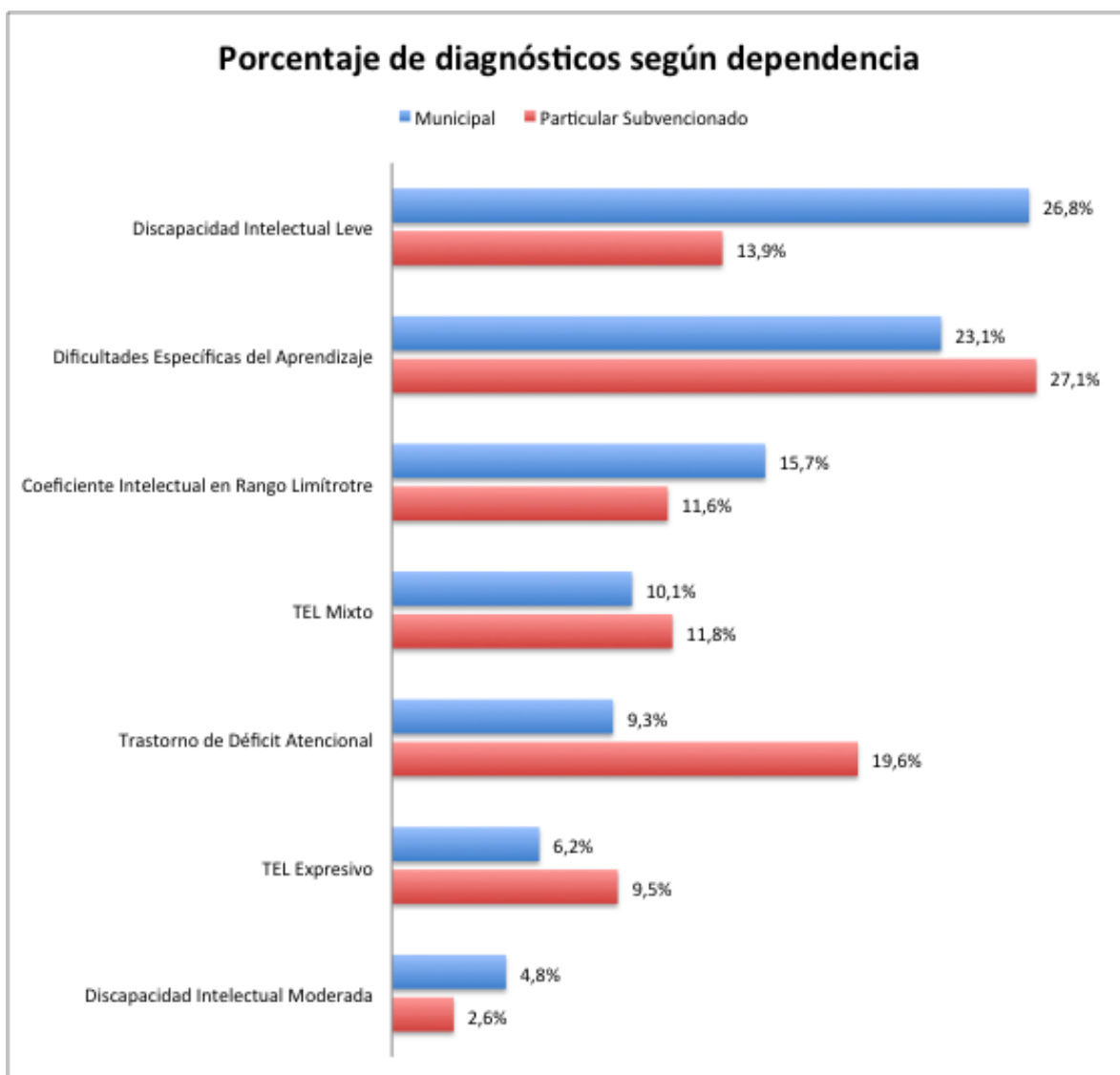
Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

A nivel nacional el diagnóstico más recurrente efectuado en las escuelas son aquellas Dificultades Específicas del Lenguaje, diagnóstico que concentra un 24,4% del total de diagnósticos desarrollados durante el último año. El segundo diagnóstico que concentra la mayor proporción es la discapacidad intelectual leve, con un 22,7%. El coeficiente intelectual en Rango Límitrofe concentra un total de

14,4% de diagnósticos a nivel nacional, mientras que el déficit atencional un 12,6%.

Estos diagnósticos varían de acuerdo se especifica según algunas variables de segmentación, como por ejemplo la región, los grupos socioeconómicos de pertenencia y la dependencia administrativa. A continuación se realizará la descripción gráfica de la distribución de los diagnósticos según las variables mencionadas.

Gráfico N° 31: Porcentaje de diagnósticos según dependencia



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

Cabe señalar que solamente se han graficado los diagnósticos que acumulan los mayores porcentajes en ambas dependencias administrativas, se han excluido por ende, aquellos diagnósticos que no sean significativos para esta comparación.

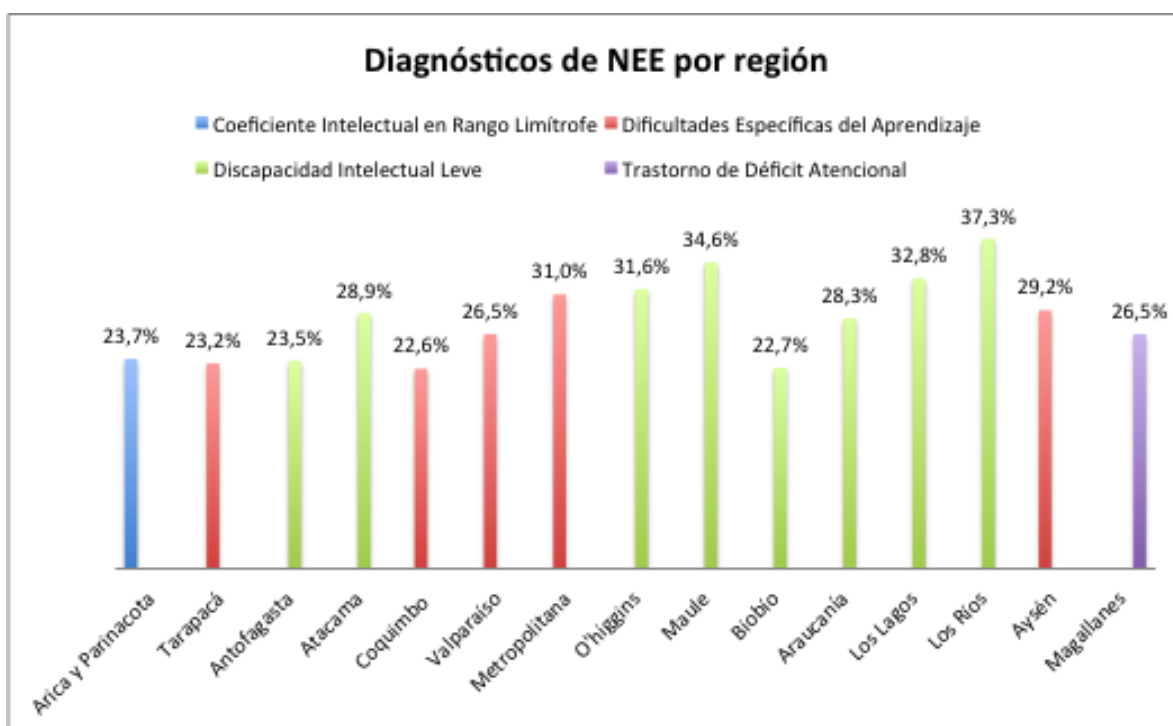
Se puede observar a partir de la anterior información, la existencia de ciertas diferencias en los porcentajes de diagnósticos realizados según las dependencias

administrativas de las escuelas. Así, en las escuelas municipales el diagnóstico más recurrente es la discapacidad intelectual leve, con un 26,8% del total de diagnósticos realizados, muy superior al porcentaje de alumnos de escuelas particular subvencionadas con el mismo diagnóstico con un 13,9%.

Por su parte, en las escuelas particular subvencionadas los diagnósticos más frecuentes son las dificultades específicas del aprendizaje con un 27,1% del total de diagnósticos realizados, a su vez en el mundo municipal, este diagnóstico concentra también un alto porcentaje con un 23,1%. Llama la atención que el Trastorno de Déficit Atencional se diagnostica mucho más en el ámbito particular subvencionado que en el municipal, concentrándose en el mundo particular subvencionado un 19,6% de diagnósticos, mientras que en el ámbito municipal sólo un 9,3% de diagnósticos.

Si ahora observamos y por un tema de simplificar la ilustración de los datos, cual es el diagnóstico que más predomina en cada una de las regiones de nuestro país, se puede ver lo siguiente.

Gráfico Nº 32: Distribución de diagnósticos según región de pertenencia



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

A partir de estos datos se puede observar que los mayores porcentajes de diagnósticos por región, se distribuyen en 4 posibilidades, Coeficiente Intelectual en Rango Límite, Dificultades Específicas del Aprendizaje, Discapacidad Intelectual Leve y Trastorno de Déficit Atencional. De estos cuatro posibles diagnósticos, es la Discapacidad Intelectual leve la que predomina como principal diagnóstico en 8 de las 15 regiones de Chile, siendo en la región de Los Ríos donde en términos porcentuales más se diagnostica.

En otras 5 regiones los diagnósticos que más predominan son en cambio las dificultades Específicas del Aprendizaje, siendo la región metropolitana con 31% de su total de diagnósticos realizados, la región que más se inclina por este diagnóstico.

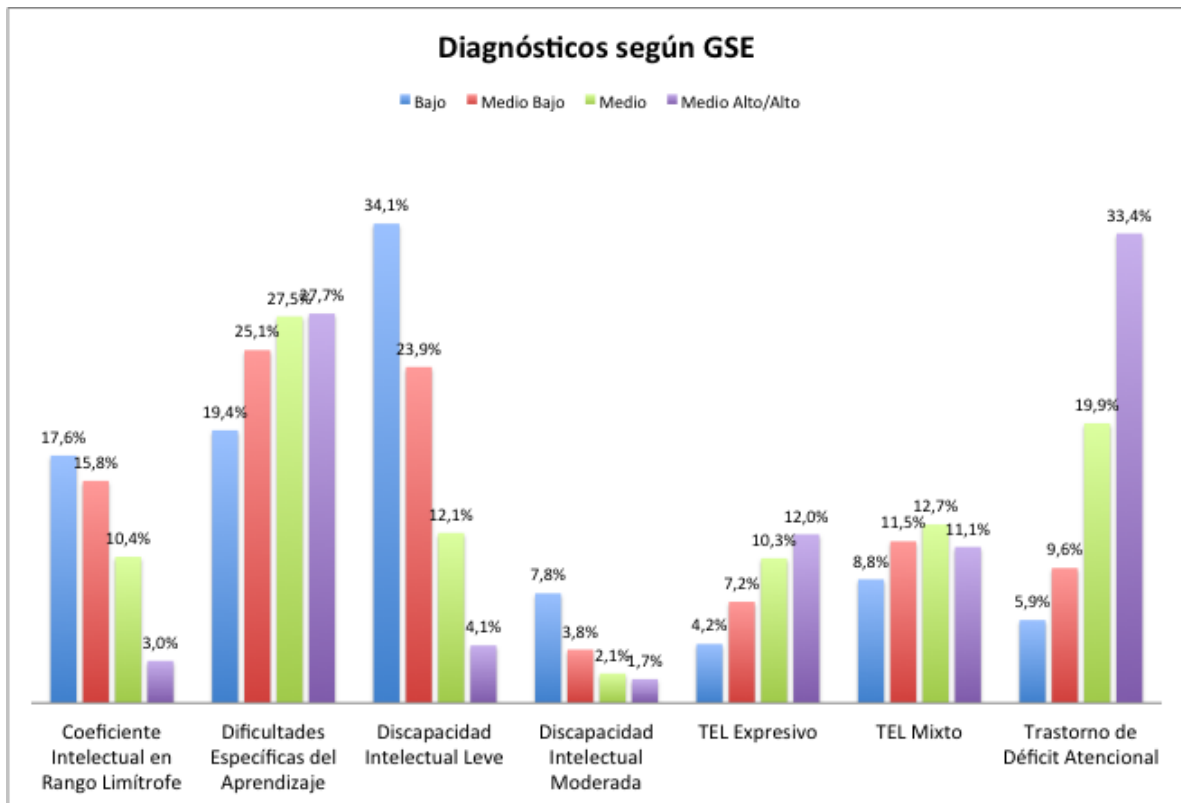
Existen dos casos excepcionales, Arica y Parinacota donde predomina el diagnóstico de Coeficiente Intelectual en Rango Limítrofe y Magallanes donde las escuelas diagnostican mayoritariamente Trastorno de Déficit Atencional.

No es casualidad entonces, que tres de las cuatro regiones con mayor IVE, a saber Araucanía, Los Ríos y Los Lagos, diagnostiquen Discapacidad Intelectual Leve y que a su vez tres de las cuatro regiones con menos IVE, Magallanes, Aysén y Metropolitana se inclinen por otros diagnósticos, principalmente Dificultades Específicas del aprendizaje.

Pareciera a primera vista, que los diagnósticos realizados están correlacionados con el grado de desventaja de cada una de las escuelas, de hecho ya se observó que las escuelas municipales y que a su vez se encuentran en las regiones con mayor IVE, diagnostican significativamente más Discapacidad Intelectual Leve que sus pares de escuelas particular subvencionadas y con menor IVE, quienes a su vez diagnostican NEE del orden del Déficit Atencional.

Se verá a continuación, como se distribuyen los diagnósticos según el GSE al que pertenece la escuela, en parte para comprobar el hecho de que según distintos grados de vulnerabilidad de la escuela, distintos también los diagnósticos realizados.

Gráfico N° 33: Distribución de diagnósticos según GSE



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

Observando los datos de los siete diagnósticos más importantes, se puede ver la gran diferencia existente entre los diagnósticos de los diferentes Grupos Socioeconómicos. Así, como era de suponer, los alumnos que pertenecen a escuelas de GSE Bajo mayoritariamente son diagnosticados con discapacidad intelectual leve con un 34,1% del total de diagnósticos, la relación es lineal, a medida que aumenta el grupo socioeconómico disminuye el número de diagnosticados con esta Necesidad Educativa Especial, habiendo en el GSE Alto solo un 4,1% de alumnos con este diagnóstico.

Exactamente al contrario, los GSE Medio Alto y Alto diagnostican mayoritariamente Trastorno de Déficit Atencional, con un 33,4% del total de diagnósticos, la relación acá también es lineal, a medida que disminuyen los GSE disminuyen también los diagnosticados con esta Necesidad Educativa Especial, llegando hasta el GSE Bajo en donde solo un 5,9% de los alumnos son diagnosticados de esta manera.

Se puede hablar entonces de que a partir de los diagnósticos realizados, existirían Necesidades Educativas Especiales que predominan en los GSE Bajos y otros que predominan en los GSE Altos. Esta distribución se puede observar claramente en el Gráfico N° 33, pudiéndose afirmar que las NEE de los GSE Altos son más bien transitorias y asociadas a déficit conductuales, comunicacionales y del aprendizaje (por ej. Trastorno de Déficit atencional, TEL y dificultades Específicas del Aprendizaje), mientras que las NEE de los GSE Bajos están asociadas a déficit más

estructurales y cognitivos (por ej. Discapacidad intelectual y Coeficiente Intelectual en Rango Limítrofe).

Es necesario poder profundizar en un tema tan sensible como este, en dónde entran en juego muchos factores, por ejemplo se puede entender que las escuelas municipales diagnostican una alta cantidad de alumnos con NEEP, lo que les permite demandar más herramientas para trabajar con ellos, pero también les permite entregar la responsabilidad, principalmente de los malos resultados, a los niños y sus características estructurales, lo que en una lógica de presión constante por aumentar estos resultados, les permitiría eximirse de las responsabilidades frente a los resultados en el caso de que estos sean más bien bajos.

También se puede señalar que el hecho de que los padres de sectores más vulnerables poseen un menor capital cultural y con ello también, menos herramientas para realizar una estimulación temprana de sus hijos, podría esperarse entonces una mayor cantidad de alumnos con NEE diagnosticadas del orden de los déficit cognitivos.

Pero también, puede entenderse que los alumnos son diagnosticados finalmente con los recursos profesionales disponibles, por ende, es normal que las escuelas municipales diagnostiquen significativamente menos Trastornos de Déficit Atencional, cuando llegar a un Neurólogo, quién es el único capacitado para diagnosticar dicha NEE, en el sistema público y para una cantidad elevada de alumnos es muy complejo, siendo casi imposible pasar dicha responsabilidad a los apoderados quienes no poseen los recursos monetarios para optar a estos profesionales. Por otro lado, el diagnóstico de Discapacidad Leve pareciera ser menos complejo, al tener las escuelas municipales un acceso más directo a los Psicólogos, quienes diagnostican dicha NEE.

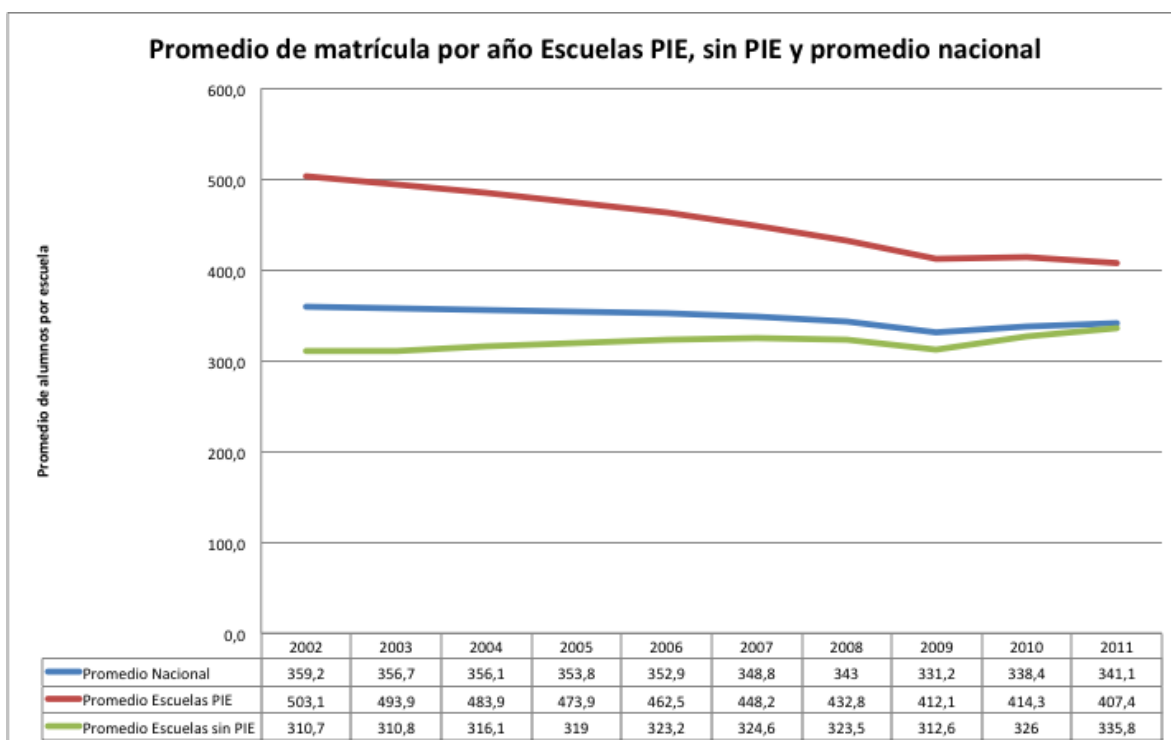
Por su parte, las escuelas particular subvencionadas quienes podrían tener más acceso a Neurólogo diagnosticarían más TDA, pero también se puede entender que estas escuelas diagnosticarían muchas menos NEEP, debido a que desde una cultura escolar sostenida por las lógicas de la competencia en un mercado de establecimientos educacionales, intentarían mostrar y mantener una “imagen” de escuela, dentro de la cual tener muchos alumnos NEEP no serían un buen argumento para la atracción de nuevos alumnos.

Por lo mismo, pareciera que las escuelas escogen las NEE con las que trabajar dependiendo del contexto socioeconómico donde se ubiquen, debido claramente a los factores mencionados; presión externa por generar diagnósticos que aseguren la subvención, menor acceso a profesionales, generación de estatus e imagen de escuela, etc.

4. Distribución de la Matrícula de escuelas PIE

Se observará a continuación como se distribuye la matrícula de las escuelas que han ingresado a la política PIE desde el año 2002 hasta el año 2011, comparando estas cifras con el comportamiento nacional y el comportamiento de las escuelas que no poseen PIE.

Gráfico N° 34: Promedio de matrícula por año según tipo de escuelas



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

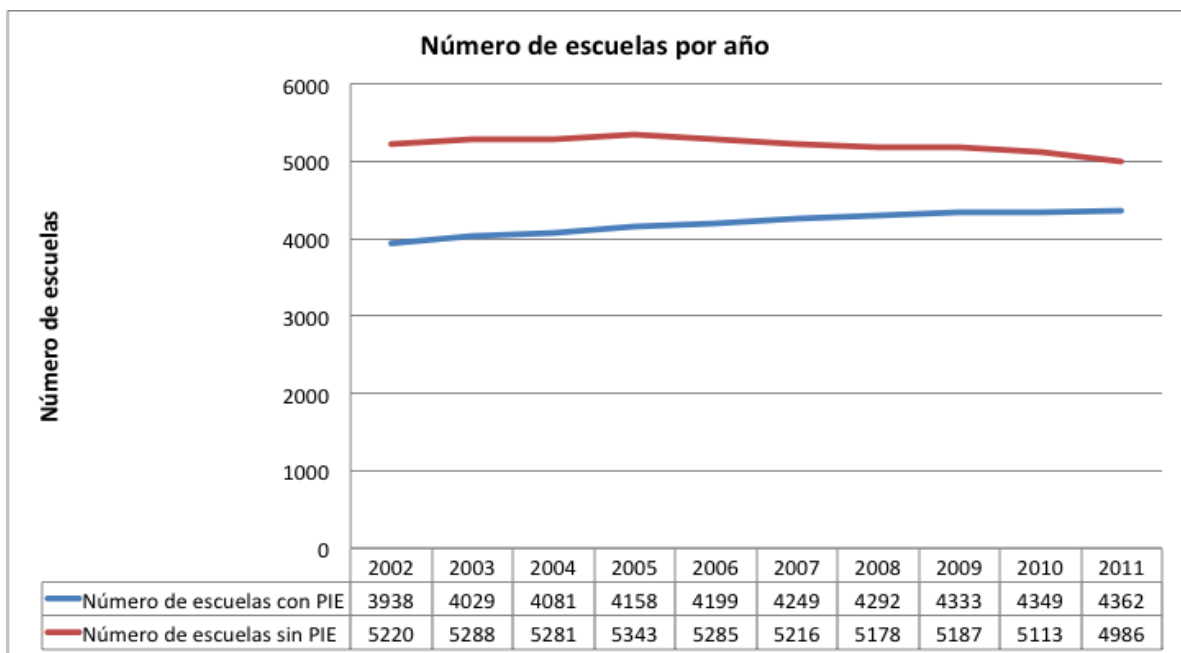
Se puede observar que el promedio de alumnos en las escuelas PIE es considerablemente mayor que el promedio nacional y que el promedio de escuelas sin PIE, es evidente entonces que existe un bajo número de escuelas que han ingresado a PIE, para un número alto de alumnos que buscan matrícula en estos establecimientos. De hecho recordando lo mencionado algunas páginas atrás, solo un 54% de las escuelas de Chile han incorporado los proyectos de integración escolar.

Así entonces observamos que la matrícula promedio de los establecimientos para el año 2002 en las escuelas chilenas era de 359,2 alumnos por escuela, mientras que en las escuelas PIE era de 503,1 alumnos, las escuelas sin PIE por su parte poseían un promedio de 310,7 alumnos. Las escuelas que poseen PIE por lo tanto, tienen una mayor matrícula que el resto de las escuelas, lo que puede entenderse pues estas logran atraer más alumnos debido a las herramientas y profesionales para trabajar con alumnos con NEE, pero también se observa un alto número de alumnos por escuela lo que indicaría una alta demanda para un número no suficiente de escuelas que han ingresado a PIE.

Con el paso de los años ha existido una baja considerable en el promedio de matrícula de escuelas PIE, esto se explica en gran parte porque más escuelas han decidido incorporarse a la política PIE, lo que ha bajado el promedio de alumnos por establecimiento de forma importante, además esta baja se entiende también pues al ser en su mayoría las escuelas PIE del mundo municipal, estas, han sufrido la fuga de una considerable matrícula hacia el mundo particular subvencionado.

A continuación se ilustra la tendencia del número de escuelas existentes tanto aquellas que poseen PIE y aquellas que no.

Gráfico N° 35: Número de escuelas por año según tipo de escuelas



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

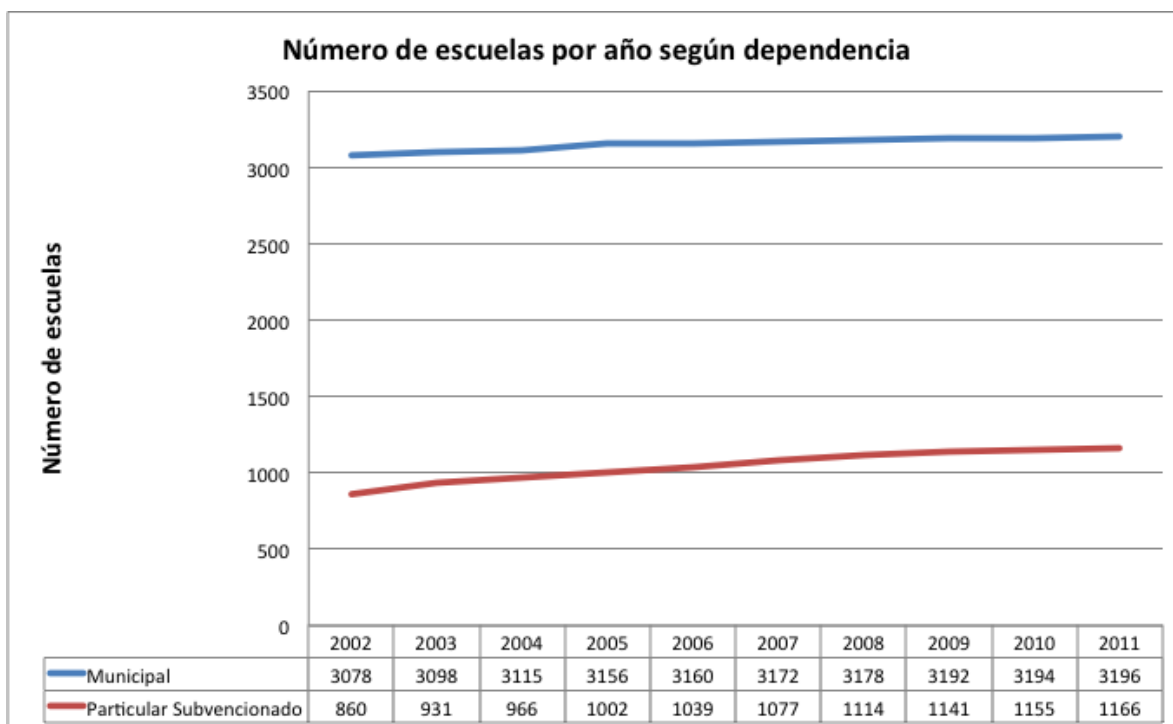
Se observa a partir de la gráfica anterior, como ha existido una cierta evolución positiva del número de escuelas que han ingresado a PIE durante los últimos años, habiendo una diferencia entre los años 2002 y 2011 de más de 400 escuelas que paulatinamente han ido ingresando la política PIE a sus establecimientos.

Las Escuelas sin PIE por lo mismo, han visto disminuida su cantidad de escuelas, habiendo una pérdida de alrededor de 300 escuelas entre estos años (y no 400 considerando que en todos esos años se han creado también otras escuelas).

En relación a la evolución de matrícula según dependencia esta se puede encontrar en el anexo, no habiendo grandes diferencias con lo que sucede generalmente con las escuelas municipales, las cuales han perdido una cantidad importante de alumnos, los cuales han llegado a escuelas particular subvencionadas, pues han visto en esta y otras política, una oportunidad muy valiosa para captar matrícula.

Ahora, en relación a la incorporación de escuelas nuevas según la dependencia administrativa en la política PIE, se observa la siguiente distribución.

Gráfico Nº 36: Número de escuelas según dependencia administrativa



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

Las escuelas particular subvencionadas son al parecer, las que mayoritariamente han ingresado a la política PIE durante los últimos años, pudiendo encontrar 306 nuevas escuelas de esta dependencia. En el mundo municipal también ha habido un aumento de escuelas nuevas que han ingresado a los proyectos de integración, pero es un número menor que alcanza las 118 escuelas nuevas. Se puede decir entonces, que las escuelas municipales normalmente encuentran la motivación (y las condiciones mínimas además) para ingresar a PIE, siendo estas siempre el número mayoritario en comparación con las escuelas particular subvencionadas, estas últimas las cuales, han encontrado mayor motivación (principalmente por tema de subvención en sectores más vulnerables) durante los últimos años.

5. Escuelas PIE y resultados SIMCE

A continuación se observarán los principales resultados SIMCE de las escuelas que poseen PIE. En esta descripción, se realizó un trabajo de segmentación de los puntajes SIMCE en lenguaje y matemáticas de acuerdo a la posición relativa de cada escuela. Se realizó un análisis descriptivo de los resultados, pero también una comparación por terciles de resultados para cada grupo socioeconómico.

Tabla N° 17: Promedio resultados SIMCE 4ºbásico 2011 escuelas PIE

Área	Puntaje
Matemáticas	247,43
Lenguaje	257,67

* Sólo un 75,1% en lenguaje y un 73,5% en matemáticas, contiene información de resultados SIMCE.

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y SIMCE 2012

Estos puntajes, para interpretarse de mejor manera, deben ser comparados con los promedios de los puntajes nacionales, observando entonces la siguiente tabla.

Tabla N° 18: Promedio resultados SIMCE 4ºbásico 2011 escuelas PIE, según GSE

Área	Puntaje Escuelas PIE	Puntaje Escuelas Promedio País
Matemáticas	247,43	252,86*
Lenguaje	257,67	262,79*

* Diferencias estadísticamente significativas a un 0,05

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y SIMCE 2012

De acuerdo a la información ilustrada, se puede observar que las escuelas que poseen PIE tienen puntajes SIMCE 4º básico 2011 significativamente más bajos que el promedio nacional, habiendo en ambas pruebas una diferencia de casi 5 puntos.

Ahora bien, controlando los puntajes obtenidos en el SIMCE 2011 por los grupos socioeconómicos y comparando con lo que pasa a nivel país, los resultados son los siguientes.

Tabla Nº 19: Promedio resultados SIMCE 4ºbásico 2011 escuelas PIE, según GSE

		Escuelas PIE	Promedio Nacional
Bajo	Lenguaje	252	251
	Matemáticas	239*	237
Medio Bajo	Lenguaje	254	254
	Matemáticas	244	244
Medio	Lenguaje	265	265
	Matemáticas	256	256
Medio Alto/Alto	Lenguaje	281	286*
	Matemáticas	275	282*

* Diferencias estadísticamente significativas a un 0,05

Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y SIMCE 2012

De acuerdo a la información ilustrada, las escuelas con PIE tienen puntajes similares sino idénticos a los puntajes promedio a nivel nacional, con la única diferencia que en el GSE Medio Alto/Alto, los puntajes SIMCE son significativamente mayores en el universo de escuelas que rindió esta prueba que los puntajes de las escuelas PIE. Se debe señalar que al existir una baja representación del GSE Alto dentro de las escuelas PIE (solamente 4 escuelas que rindieron SIMCE), las cuales al ser comparadas con todo el universo de escuelas GSE Medio Alto más las escuelas de GSE Alto, esta comparación no sería demasiado consistente debido a la falta de representativa de estas 4 escuelas para realizar la comparación.

Cabe señalar que en la prueba de matemáticas el GSE Bajo de escuelas PIE, posee 2 puntos más que el promedio nacional, diferencia pequeña pero estadísticamente significativa.

Además de esta comparación, se observa en la tabla como el GSE está totalmente correlacionado con los resultados académicos de las escuelas con PIE, habiendo una diferencia de casi 50 puntos en cada una de las pruebas entre el GSE más bajo y el más alto según las mediciones SIMCE.

Ahora se observará la diferencia que existe entre los puntajes de las escuelas con PIE de aquellas escuelas que no han incorporado dicha política.

Tabla Nº 20: Promedio resultados SIMCE 4ºbásico 2011 escuelas con y sin PIE

Área	Puntaje Escuelas PIE	Puntaje Escuelas sin PIE
Matemáticas	247,43	270,15*
Lenguaje	257,67	260,67*

* Diferencias estadísticamente significativas a un 0,05
Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y SIMCE 2012

Al igual que lo que sucede con la comparación con el promedio de escuelas a nivel país, las escuelas con PIE poseen un menor puntaje en ambas pruebas que las escuelas que no poseen PIE, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Se observa además una diferencia de casi 23 puntos en la prueba de matemáticas, lo que muestra la condición de desventaja existente en estos establecimientos.

Ahora, si se realiza el mismo ejercicio que con los puntajes anteriores, los resultados son aún más interesantes.

Tabla Nº 21: Promedio resultados SIMCE 4ºbásico 2011 escuelas con y sin PIE por GSE

		Escuelas PIE	Escuelas sin PIE
Bajo	Lenguaje	252*	248
	Matemáticas	239*	229
Medio Bajo	Lenguaje	254	254
	Matemáticas	244*	241
Medio	Lenguaje	265	265
	Matemáticas	256	255
Medio Alto/Alto	Lenguaje	281	288*
	Matemáticas	275	283*

* Diferencias estadísticamente significativas al 0,05
Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y SIMCE 2012

La tendencia en esta comparación se mantiene, las escuelas con PIE suelen tener mejores puntajes en aquellos GSE más bajos, de hecho los dos puntajes del GSE bajo son superiores que los puntajes de las escuelas sin PIE, en cambio en los GSE

más altos los puntajes de las escuelas sin PIE son mejores, en ambos casos las diferencias son estadísticamente significativas.

Así entonces, se puede afirmar que las escuelas con PIE son más efectivas en los GSE más bajos y menos efectivas en los GSE más altos, por lo mismo, es posible afirmar que el impacto de tener herramientas y profesionales dedicados al trabajo con la diversidad y la inclusión en aquellos lugares donde ese trabajo pueda volverse significativo.

De hecho, si se realiza un modelo de correlación con la variable dummy PIE (0=Ausencia de PIE), para el caso solamente del GSE Bajo, se concluye que las escuelas de GSE Bajo y que además poseen PIE, tienen en promedio 10,4 puntos más en el SIMCE de Matemáticas del año 2011 que aquellas escuelas de GSE Bajo y que no poseen PIE.²⁷ Para el caso de la prueba de lenguaje la regresión no resultó significativa.

De la misma forma si se realiza otro modelo de regresión lineal, pero ahora excluyendo las escuelas de GSE Bajo, se concluye que las escuelas que no son de GSE Bajo y que además poseen PIE, tienen en promedio 14,5 puntos menos en el SIMCE de Matemáticas del año 2011 y 13,19 puntos menos en el SIMCE de Lenguaje del año 2011, que aquellas escuelas que no son de GSE Bajo y que no poseen PIE.²⁸

De cualquier forma se puede observar que el gran valor agregado desde el punto de vista de los puntajes SIMCE, es el que las escuelas con PIE le pueden otorgar a los alumnos más vulnerables, pero además se debe señalar que precisamente las escuelas de este GSE, son aquellas que diagnostican más Necesidades Educativas Especiales Permanentes y por ende puede excluir a dichos niños al momento de rendir la prueba SIMCE. Este es un punto que también interesa conocer y profundizar en el trabajo cualitativo de la investigación.

²⁷ Cabe decir que este modelo posee un r cuadrado de 0,024, lo que habla de una modelo no robusto, que debe ser acompañado de otras variables predictoras.

²⁸ Cabe decir que este modelo posee un r cuadrado de 0,071 para la prueba de Matemáticas y de 0,080 para el caso de Lenguaje, lo que habla de una modelo no robusto, que debe ser acompañado de otras variables predictoras.

6. Caracterización de profesionales de escuelas con PIE

A continuación se realizará la caracterización de los profesionales que trabajan en las escuelas con Programas de Integración Escolar, a partir tanto de las características de los docentes a nivel general, pero también poniendo atención a aquellos profesionales especializados en el trabajo con los proyectos de integración escolar de cada establecimiento.

En este apartado solamente se encontrará la caracterización de los profesionales especializados, la caracterización de docentes se encuentra en el anexo N° 6.

a. Características socio-demográficas de los profesionales diferenciales de escuelas PIE

A continuación, se observarán los datos más relevantes de los profesionales diferenciales que trabajan en escuelas con Proyectos de Integración escolar.

Gráfico N° 37: Distribución del género

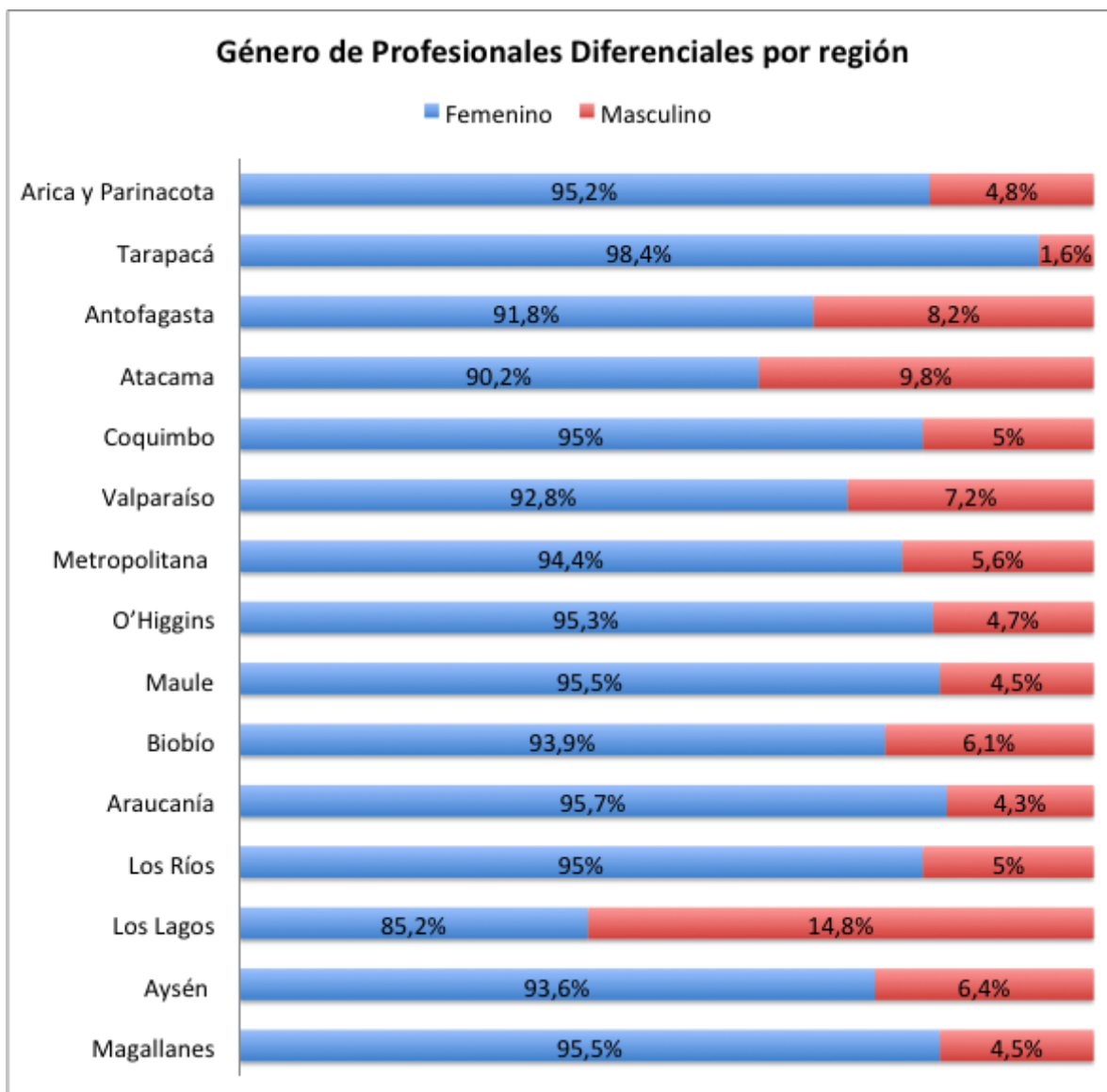


Elaboración Propia a partir de las bases de datos Docentes MINEDUC 2012

Se puede observar el claro sesgo existente en la distribución de género en los profesionales con título en educación diferencial, habiendo en las escuelas con PIE, un 94% de profesionales de género femenino (6.690 profesionales) y solo un 6% de género masculino (445 profesionales).

A continuación se ilustra la distribución de género, según región, para los profesionales diferenciales.

Gráfico N° 37: Distribución de género de Profesionales Diferenciales por región



Elaboración Propia a partir de las bases de datos Docentes MINEDUC 2012

De acuerdo con lo ilustrado en el gráfico N° 30, se observa el gran predominio de mujeres profesionales diferenciales en todas las regiones de nuestro país. Así, es la región de Tarapacá la que contribuye con el mayor porcentaje de mujeres profesionales con un 98,4% del total de profesionales diferenciales, mientras que hombres solamente constituyen un 1,6% del total de profesionales.

La región que tiene una mayor distribución de profesionales por género, es la región de Los Lagos, la cual posee un 85,2% de profesionales mujeres y un 14,8% de profesionales hombres.

En cuanto a la distribución de profesionales diferenciales según la zona en donde se encuentran, se puede observar lo siguiente.

Algo que llama la atención en relación a la distribución de Profesionales Diferenciales, es el hecho de que existen más Profesionales con esta especialidad, en escuelas sin Proyectos de Integración Escolar, que en el caso de las escuelas con Proyectos de Integración Escolar.

Gráfico N° 38: Distribución de Profesionales Diferenciales según el tipo de Escuela

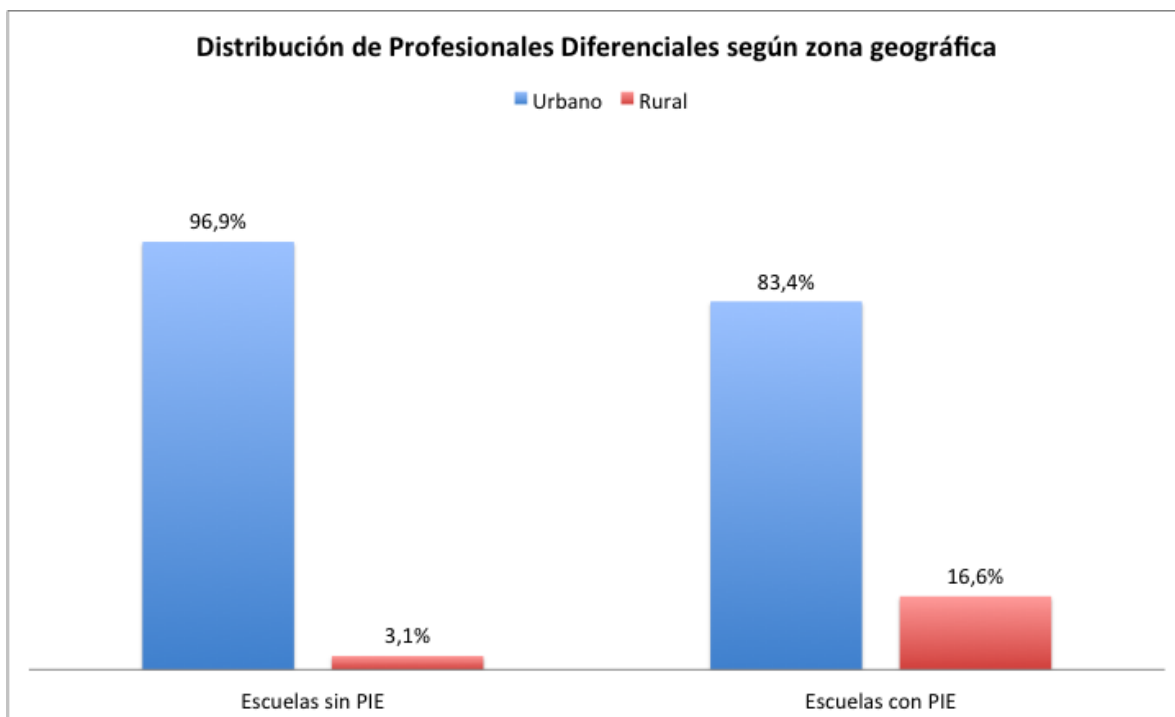


Elaboración Propia a partir de las bases de datos Docentes MINEDUC 2012

El 54% de los Profesiones Diferenciales trabajan en escuelas sin PIE, mientras que el 46% trabaja en escuelas con PIE. Pareciera entonces, que las escuelas que no han ingresado a los Proyectos de Integración Escolar, suelen tener más profesionales diferenciales, pues estas suplen la falta de PIE con mayores profesionales que puedan otorgarle un valor agregado a la escuela, en la lógica de atracción de matrícula, pero además aquí se ubican las escuelas más aventajadas por ende no necesitan de una política de MINEDUC para contratar a estos profesionales. Más adelante se profundizará en la especialización de estos Profesionales según la escuela a la que pertenecen.

Además, es importante mencionar que la diferencia de Profesionales Diferenciales entre tipos de escuelas, muestra algunas particularidades cuando se distingue según zonas geográficas.

Gráfico N° 39: Distribución de Profesionales Diferenciales según el tipo de Escuela



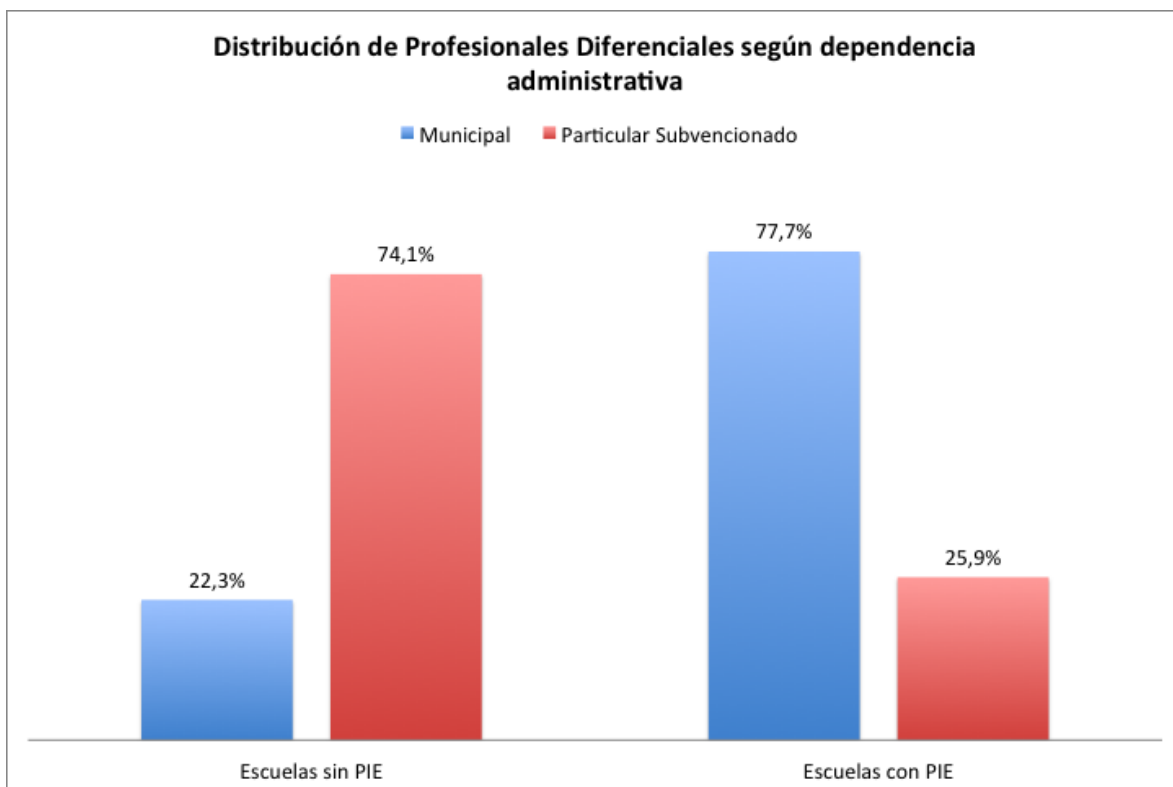
Elaboración Propia a partir de las bases de datos Docentes MINEDUC 2012

Conjuntamente con lo planteado con anterioridad, se puede observar que entre aquellas escuelas que no poseen PIE, el 96,9% de los Profesionales Diferenciales trabajan en sectores urbanos, mientras que solo un 3,1% en sectores rurales. Pareciera entonces, que la contratación de profesionales diferenciales en escuelas que no poseen PIE, tiene que ver con el hecho de enriquecer su oferta educativa y generar un cierto valor agregado, por lo mismo son las escuelas urbanas, en condiciones de menor desventaja y con posibilidades de destinar financiamiento directo a la contratación de estos profesionales.

En cambio en los sectores rurales, aunque la diferencia igualmente es importante, los dineros inyectados por la política PIE, permiten que un porcentaje importante de Profesionales Diferenciales (16,6%), sean reclutados por este tipo de establecimientos.

Siguiendo con este análisis, se observará a continuación como se distribuyen los Profesionales Diferenciales según la dependencia de las escuelas en donde trabajan. Es muy importante observar y tener en cuenta lo que se está señalando hasta el momento, el foco en la contratación de profesionales en las escuelas sin PIE, pareciera estar enfocado en el enriquecimiento de la oferta y en la generación de un valor agregado, además, claro está, de los grandes beneficios obtenidos por parte de los alumnos que poseen algún tipo de NEE.

Gráfico N° 40: Distribución de Profesionales Diferenciales según dependencia administrativa



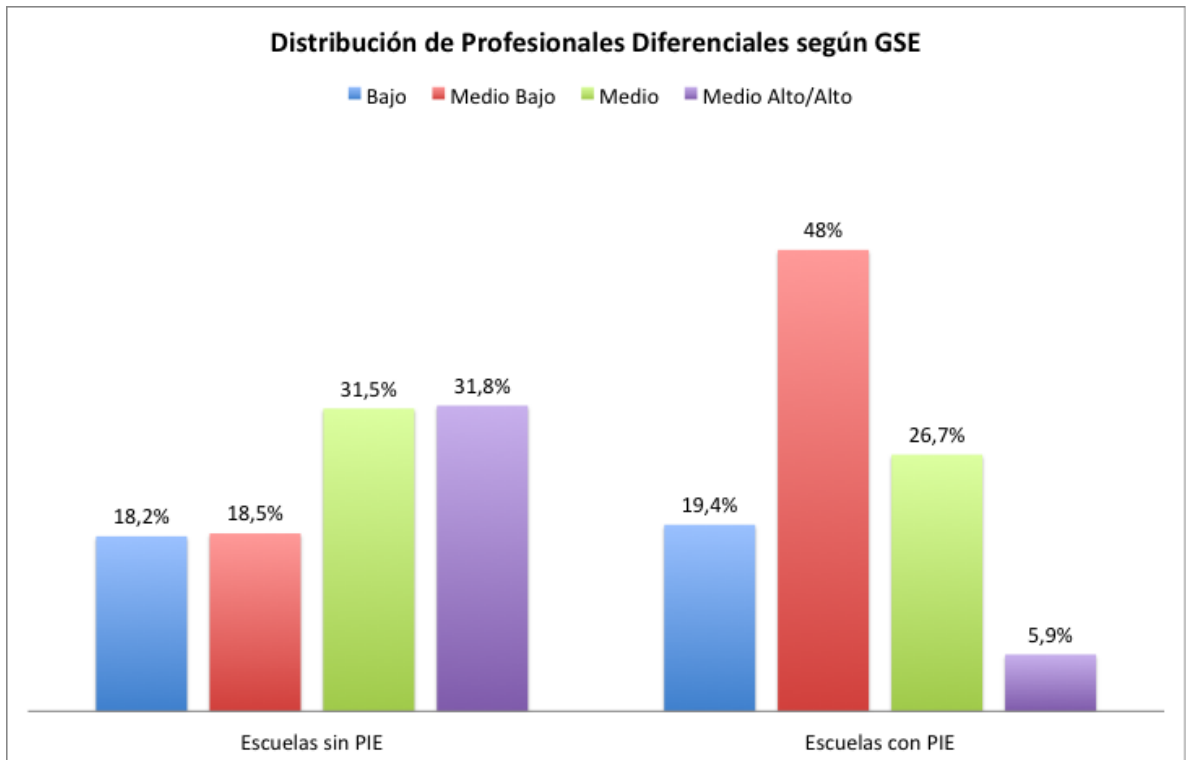
Elaboración Propia a partir de las bases de datos Docentes MINEDUC 2012

En las escuelas sin PIE, como ya se ha mencionado con anterioridad, es posible observar que los Profesionales de Integración suelen ser reclutados por aquellas escuelas que, primero tengan recursos para contratar a estos profesionales sin poseer PIE y que segundo, su contratación apunte al fortalecimiento de la oferta y la generación de valor agregado, por lo mismo, no es extraño que sean las escuelas particular subvencionadas las que atraigan a la mayor dotación de Profesionales (74,1%).

Ahora, observando las escuelas que sí poseen PIE la distribución casi es inversa, pues el 77,7% de los profesionales trabajan en escuelas municipales, habiendo solamente un 25,9% que trabaja en escuelas particular subvencionadas. A primera impresión, pareciera que la introducción de la política PIE en el sistema educativo chileno, contribuyó a universalizar la atención de profesionales especialistas, principalmente en aquellas escuelas más desaventajadas, y que por ende, la atención profesional dejara de ser considerada simplemente como un valor agregado o una ventaja comparativa por parte de las escuelas y se entendiera como una herramienta necesaria para el desarrollo de los estudiantes.

Finalmente, se puede observar la distribución de Profesionales Diferenciales según el Grupo Socioeconómico al que pertenecen las escuelas.

Gráfico N° 41: Distribución de Profesionales Diferenciales según Grupo Socioeconómico



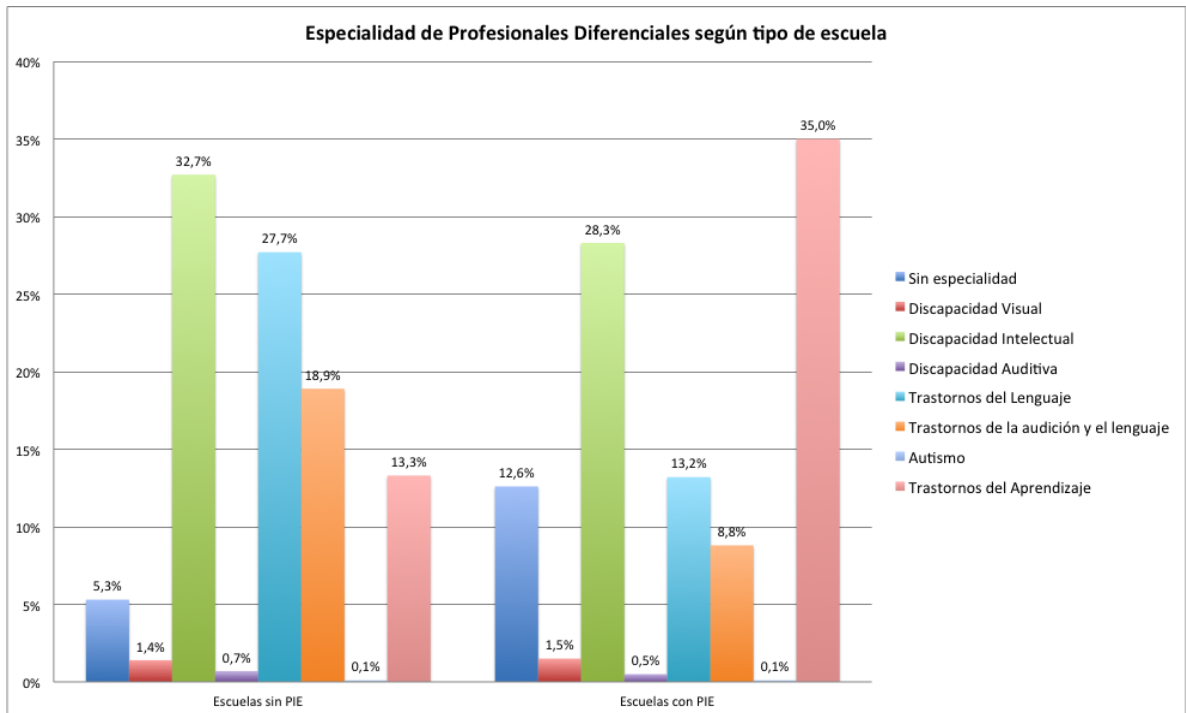
Elaboración Propia a partir de las bases de datos Docentes MINEDUC 2012

Medido según el GSE de pertenencia de la escuela, en aquellos establecimientos sin PIE a pesar de que variabilidad no sea tan alta, existe un cierto sesgo de reclutamiento de Profesionales Diferenciales, por parte de los grupos socioeconómicos más altos, que son los que finalmente pueden financiar directamente su contratación. Mientras que por su parte en las escuelas con PIE, el gran porcentaje de Profesionales Diferenciales se ubica en los GSE Medio Bajo y Bajo, habiendo un 67,4% de estos profesionales que se ubican en dichos Grupos.

En definitiva, la política PIE ha logrado democratizar la contratación de Profesionales Diferenciales, pudiendo las escuelas que están en cierta condición de desventaja, ya sean rurales, municipales o de GSE más bien bajos, generar los incentivos necesarios como para reclutar profesionales especialistas que puedan trabajar de manera efectiva con alumnos con algún tipo de NEE.

Ahora, se observará la especialidad de los Profesionales Diferenciales, comparando entre escuelas con y sin PIE.

Gráfico N° 42: Especialidades de los Profesionales Diferenciales según tipo de escuela



Elaboración Propia a partir de las bases de datos Docentes MINEDUC 2012

Se observa que entre las escuelas con y sin PIE, existen algunas diferencias en relación a las especialidades de los Profesionales Diferenciales, así, entre quienes trabajan en escuelas sin PIE, existen mayoritariamente profesionales con especialidad en Discapacidad Intelectual (32,7%), habiendo porcentajes importantes de profesionales con especialidad en Trastornos del Lenguaje (27,7%) y también con especialidad en Trastornos de la audición y lenguaje (18,9%).

Entre los profesionales de escuelas con PIE, prevalecen los profesionales con especialidad en Trastornos del Aprendizaje (35%), habiendo un porcentaje importante de profesionales con especialidad en Discapacidad Intelectual (28,3%) y también en Trastornos del Lenguaje (13,2%).

Llama la atención que en las escuelas que no poseen PIE, existe un porcentaje menor de Profesionales especialistas en Trastornos del Aprendizaje, siendo que este Trastorno es el diagnóstico más común y recurrente en las escuelas de nuestro país, lo que podría entenderse como que en las escuelas PIE la contratación de especialistas es algo totalmente funcional a los diagnósticos de NEE, mientras que en las escuelas que no poseen PIE, esta contratación pareciera no ser tan funcional a las necesidades de los alumnos.

Finalmente y reforzando todo lo anteriormente señalado, se observará la diferencia en incentivos monetarios para los profesionales diferenciales que trabajan en escuelas con y sin PIE.

Gráfico N° 43: Promedio sueldo Profesionales Especialistas según tipo escuelas



Elaboración Propia a partir de las bases de datos Docentes MINEDUC 2012

Existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos promedios de sueldo (significancia de 0,05), lo que habla que las escuelas sin PIE, generan mayores incentivos monetarios para la atracción de estos profesionales, que las escuelas con PIE. Así entonces, de acuerdo a todo lo anteriormente planteado, las escuelas sin PIE requieren atraer a estos profesionales para dar valor a su oferta educativa y para ello generan grandes incentivos que permitan contar con este tipo de especialistas.

c. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TRANSVERSAL DEL ESTUDIO DE CASOS

A continuación se presenta el análisis trasversal de estudio de casos acerca de la Implementación de Programas de Integración Escolar, este análisis considera las 14 escuelas que formaron parte de la muestra.

1. Implementación Programas de Integración Escolar:

a. Caracterización social de matrícula y contexto de las escuelas

La caracterización de las escuelas visitadas corresponde a una diversidad de contextos socioeconómicos y culturales. Algunas escuelas corresponden a nivel socioeconómico bajo-medio bajo, otras nivel medio y otras nivel medio alto-alto, lo que influye, de acuerdo a la percepción de los actores de las escuelas en las características de los entornos directos de las escuelas, entre ellas: 1) mayores situaciones de riesgo, presencia mayor de droga o alcohol o situaciones de violencia 2) mayor o menor apoyo de padres y madres 3) mayor necesidad de trabajo con enfoque en la diversidad (contexto).

En términos de implementación del Programa de Integración, un aspecto que influye de manera importante en contextos más precarios tiene que ver con bajos niveles de escolarización de padres y madres lo que influye en el apoyo que se les da a los estudiantes y por tanto en sus aprendizajes. Desde profesionales que trabajan en las escuelas se señala que los contextos de los niños/as son complejos, que viven con más riesgos y carencias lo que tendría relación con sus conductas y aprendizajes. Otro aspecto que influye son las escasas condiciones económicas para que las familias accedan a evaluaciones médicas.

En escuelas de nivel medio bajo–medio se daría mayor participación de apoderados, sin embargo el acceso a capital cultural igualmente es escaso, por lo que los padres y madres llevan a sus hijos a las escuelas y participan de instancias porque sienten que es algo que se debe hacer y no por darle un apoyo a la enseñanza de sus hijos.

“(en el sector) no se da mucho tema de violencia, balazos, cuchillos o golpes. Es una escuela con buen ambiente. La diferencia está en los padres y comunidad de alrededor, hay más preocupación por los niños” (Coordinadora municipal, RM, M, C, 1)

“existen apoderados que aparentemente se ven comprometidos, pero no con un compromiso pedagógico, sino otro tipo de compromiso, es como estar en la escuela” (Directora, RM, M, C, 3)

Por otra parte también existe distinción entre escuelas municipales y rurales lo que se asocia a mayor o menor acceso a trabajo con profesionales calificados, así como también al apoyo de apoderados que muchas veces no tienen acceso a niveles educativos más avanzados.

Las escuelas particulares subvencionadas de estrato medio alto y escuelas municipales de nivel económico medio presentan mayores apoyos de padres y mejor nivel de recursos que complementen el trabajo de PIE, ya sea por aportes de apoderados en matrículas, como también porque padres y madres pueden acceder a apoyos externos para sus hijos/as

b. Diagnóstico

Existencia de plan diagnóstico:

A nivel general, las escuelas presentan planes de diagnósticos, la mayoría de los cuales se adecúan a los tiempos y peticiones que se enmarcan dentro del Decreto 170.

"protocolos nos basamos en todo lo que es MINEDUC, los formatos, todo lo que es formulario, pautas que se pueden adherir....todo lo que recopile buena información para hacer un diagnóstico se saca de MINEDUC" (Coordinadora, V, M, AB, 1)

"se cuenta con protocolo de diagnóstico. Se reúne el equipo PIE comunal dos veces en el año y se trabajan estos temas. Se revisan las pautas que construyen, protocolos, diagnósticos, adecuaciones curriculares. Nos regimos por lo que dice el d170 a pesar que antes se contaba con protocolos propios" (Coordinadora municipal. RM, M, C, 1)

Se plantea la existencia de dos evaluaciones a los estudiantes en el año, una se realiza en marzo y es dirigida a evaluar y recopilar la información de estudiantes que ingresan por primera vez al programa. Otro tiempo de evaluación es a fin de año (diciembre) y esta va dirigida a evaluar estudiantes que son re postulados al Programa para participar en el segundo año que éste contempla para niños/as integrados.

Existen dos de las escuelas estudiadas que recientemente están comenzando a trabajar con el Decreto 170 y por tanto a adecuarse con tiempos y modalidades de diagnóstico de necesidades educativas especiales, es decir, trabajar con diversos diagnósticos y profesionales específicos y realizar formularios para el ingreso de estudiantes a PIE. La mayor dificultad planteada tiene que ver con el cumplimiento de requerimientos de formularios y los tiempos para ello.

Una buena experiencia respecto al proceso de planificación diagnóstica tiene que ver con las acciones llevadas a cabo en un colegio particular subvencionado de la región metropolitana de nivel socio económico medio alto-alto y buenos puntajes de SIMCE, que cuenta con pautas definidas de evaluación y que son conocidas por la comunidad escolar, estas pautas se comparten año a año con profesionales y docentes para que se tenga conocimiento de los procesos.

La planificación del diagnóstico de los estudiantes con necesidades educativas especiales en general es conocida en los establecimientos educacionales por todos los miembros de la comunidad escolar, sin embargo quienes manejan de mejor manera esta planificación diagnóstica son los integrantes de los Equipos PIE, luego vendrían los directivos y de manera menos profunda la manejarían los docentes.

Esta distribución se justifica en algunos casos porque los profesionales PIE son quienes trabajan de manera directa en el proceso de diagnóstico, mientras que los directivos tienen que manejar lo que sucede en el establecimiento educativo a nivel global y, los docentes, en tanto, se acercan al tema a través del trabajo colaborativo, para lo cual son sensibilizados constantemente respecto del tema. No obstante, según percepciones de especialistas de los Programas de Integración, los profesores de las escuelas que cuentan con PIE muchas veces a pesar que escuchan la información no la internalizan, por lo que se hace necesario recordarla cada cierto tiempo, está la percepción de que existe un conocimiento superficial de los profesores respecto del proceso de diagnóstico. Esto último, sin embargo, se contradice con que en todos los casos estudiados, los profesores son quienes participan en el primer despistaje de niños y niñas con características asociadas a posibles necesidades educativas especiales, por lo que manejarían cierta información asociada al proceso.

“todos conocen en qué consiste el diagnóstico, pero los tiempos técnicos no, eso lo domina la coordinadora” (Directora, RM, M, C, 1)

Los equipos PIE por lo general están conformados por educadoras especiales, psicopedagogo/a, psicólogo/a, fonoaudiólogo/a y en algunos casos terapeutas ocupacionales.

La conformación de los equipos está relacionada con los diagnósticos de Necesidades Educativas Especiales con que trabaje la escuela. La distribución de profesionales en las escuelas se asocia al tipo de NEE que trabajen, por ejemplo en las escuelas que deciden trabajar con diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje, se trabaja con fonoaudiólogo, así también en las escuelas que trabajen con diagnósticos que realicen psicólogos (como déficit intelectual o rango limítrofe) se trabaja con estos profesionales, el caso de terapeutas ocupacionales o kinesiólogos son muchos menos los establecimientos que cuentan con estos profesionales, quienes se asocian al trabajo con discapacidades motoras o talleres con déficit atencional (terapeuta ocupacional)

Etapas del diagnóstico e instrumentos de evaluación:

En todas las escuelas analizadas, en los pasos del diagnóstico se considera la observación en aula que tiene el profesor regular respecto al comportamiento y aprendizajes de los niños/as, además de la observación de profesionales PIE en el aula; luego se realiza una lista de niños/as con posible presencia de necesidad educativa especial y se evalúa a los estudiantes desde el equipo PIE. Los especialistas evalúan a los niños/as dependiendo de su área de trabajo

“Tenemos pautas de pesquisa realizadas por las diferentes áreas, entonces de acuerdo a la visualización que tengan el profesor de aula común y la profesora de educadora diferencial, nos envían las diferentes pautas que están por área, por TDA, DL...y ahí vamos filtrando las pautas” (Coordinadora, V, M, AB, 3)

"Se les pide a los profesores que ellos hagan una evaluación de los niños que ellos vean que les cuesta, que les cuesta más que el resto, ellos los mandan, nosotros los evaluamos y ahí vamos seleccionando según los diagnósticos"(Especialista, PS, VI, AB, 1)

En todos los casos observados se realiza una evaluación médica (con el fin de llenar los formularios solicitados por MINEDUC) y evaluación de neurólogo/a en el diagnóstico específico de Déficit Atencional.

Las evaluaciones de los estudiantes son integrales, se realizan evaluaciones cognitivas o pedagógicas, evaluaciones de aspectos psicosociales y psicopedagógicos, además de considerar a las familias tanto para autorizar evaluaciones a sus hijos/as, como para contar con información del niño/a (anamnesis) y entregarles información respecto al Programa de Integración.

En varios establecimientos visitados se plantea la relevancia de indagar en las evaluaciones integrales la situación familiar de los niños/as, necesidades familiares o situaciones de maltrato o abandono que puedan estar viviendo los estudiantes y que pudiesen repercutir en su desempeño escolar. Es importante en muchos casos rastrear el grado de apoyo de las familias a los estudiantes.

"Es una mirada bastante integral, además del trastorno... se consideran las características de la familia...eso no va a determinar un diagnóstico pero será determinante en el proceso de integración, rehabilitación y apoyo"(Fonoaudiólogo, RM, M, C, 1)

Otro aspecto importante a considerar en esta evaluación integral y de gran aporte para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales es la evaluación de estilos de aprendizajes, que ayudarían a definir las acciones pedagógicas a llevar a cabo con los estudiantes en la sala de clases.

Los instrumentos utilizados en la mayoría de los Programas son instrumentos validados por MINEDUC y algunas pruebas psicopedagógicas desarrolladas por los equipos. Los instrumentos estandarizados y propios que más se ocupan son:

Tabla N° 22: Instrumentos validados por MINEDUC

Especialista	Prueba	Diagnóstico
Psicólogo/a	WISC-R	Deficiencia intelectual límite
Fonoaudiólogo/a	Screanning TEPROSIF	Trastornos de Lenguaje (comprensión, mixto)
Educadoras diferenciales	DEPTA, ABC EVALÚA CLPT Pruebas creadas por equipo	Dificultades específicas de Aprendizaje (lectura, escritura, matemáticas)

Fuente: Elaboración propia a partir del campo cualitativo.

Las principales tensiones señaladas respecto al proceso diagnóstico son por una parte, los plazos que se exigen desde MINEDUC, ya que para muchos profesionales cumplir plazos de evaluaciones y re-evaluaciones de los niños/as y llenado de formularios implica dejar de lado otras funciones igualmente relevantes, se plantea que son muchos formularios y, a pesar que desde MINEDUC se redujeron, hay información que se repite y es obligación ingresarla.

Asociado al tema de las evaluaciones se plantea en algunos establecimientos la necesidad de contar con más profesionales en los equipos o profesionales de apoyo en los tiempos de evaluación. Existen algunos equipos PIE y equipos directivos que están de acuerdo con esta opción que se da desde MINEDUC, pero hay otros que plantean que es complejo el hecho que las evaluaciones las realicen profesionales externos que no conocen a los niños. Además el ingreso de profesionales de apoyo en las evaluaciones requiere de supervisión lo que no es un tema simple sino que requiere de tiempo y organización.

"la evaluación ha sido bien compleja, por que el ministerio nos pide que ojala contratemos con personal aparte para el proceso de evaluación, es complejo contratar un equipo externo que no conoce a los niños" (Coordinadora comunal, RM, M, DE, 3)

Como propuesta frente al exceso de información de los diagnósticos surge como propuesta de los profesionales la posibilidad de que los niños no sean evaluados necesariamente todos los años pues las necesidades no variarían de un año a otro.

Otro tema que se plantea complejo en los diagnósticos es el trabajo con médicos, por una parte porque en muchas comunas no cuentan con un servicio público que la escuela considere de calidad y expedito, que posibilite atención oportuna a estudiantes que están siendo evaluados, y por otra parte, se señala que en

ocasiones los médicos diagnostican necesidades que, de acuerdo a los profesionales que trabajan en PIE, no son pertinentes, como por ejemplo el diagnóstico de Trastorno de Lenguaje.

Valoración de trabajo de Equipo PIE:

La valoración de los equipos PIE al interior de las escuelas es diversa, muchas veces dependiendo de los actores educativos entrevistados y tiempo de instalación de los PIE en las escuelas.

A nivel institucional, la valoración de los equipos PIE está fuertemente influida por la consideración que se les dé desde el equipo directivo, el equipo PIE funciona más con mayor o menor legitimidad según cómo Directores o Jefes técnicos potencian el trabajo de integración.

Por lo general se plantea que los profesionales PIE son valorados positivamente por los equipos directivos de las escuelas, esto por los diagnósticos que realizan y la rigurosidad de plazos y acciones que cumplen, sobre todo considerando el número de profesionales que en casi todas las escuelas no son más de cuatro o cinco. Además se plantea que son profesionales idóneos que saben lo que hacen.

"yo creo que nosotros contamos con un equipo muy bueno... están muy aptos... son considerados "expertos", pero hace falta capacitación, que se ha dejado de lado, lo que se podría mejorar" (JUTP, RM, PS, AB, 1)

En otros casos la valoración de PIE no es tan positiva principalmente por falta de evaluación de eficacia del trabajo o por el uso de medicamentos de manera excesiva

"Me asaltan algunas dudas... las dudas que me asaltan a mí es para qué someter a un niño dos años a un programa si no va a tener resultados, para qué sobrecargar a un niño con programas, y aparte hay muchos recursos asociados...encuentro que de repente es como botar plata... a lo mejor esto se ha convertido en una máquina de hacer dinero y no de intervención eficaz" (Director, RM, M, AB, 1)

"tengo una apreciación compleja de la postura de la profesora diferencial... y es que creo que se hace abuso, de la pastilla, del medicamento... siento que hay pocas estrategias innovadoras con estos chicos y los llevamos a la cuestión química rápidamente, que los adormece... quien promueve el uso es la profesora diferencial, la discusión es qué se puede hacer para eso... todos se convencen que tiene que usar el medicamento, se provoca un círculo viciado del uso del medicamento" (Directora, RM, PS, AB, 3)

Cabe destacar que existe mayor tendencia en los establecimientos Particulares Subvencionados que el equipo directivo y profesores consideren a los profesionales del equipo PIE como "expertos" que apoyan, en tanto en algunas escuelas municipales se ve a los equipos como profesionales que vienen a "ayudar" a los niños con dificultades. La valoración también tiende a ser mejor en escuelas ubicadas en zonas rurales o en contextos de mayor vulnerabilidad donde es más

difícil que lleguen profesionales especializados a trabajar en los programas de integración.

Respecto a la valoración de los profesores, esta es variada, algunos docentes destacan la calidad de los diagnósticos y apoyos en la sala de clases pero también algunos critican que el trabajo de PIE es muy lento. Algunos actores de las escuelas (directivos y especialistas) plantean que muchas veces los profesores se ven “amenazados” por el ingreso de profesionales al aula y que no son muy abiertos al trabajo en conjunto.

"creo que no hay una verdadera valoración de los otros profesionales al aporte que puede dar el profesional, no sólo para los niños que tienen problemas, sino para ayudar todo el curso (...) es un aporte más a los profesores que a los niños, porque ahí el trabajo es lento"(Directora, RM, M, C, 3)

Por parte de los equipos PIE, en general se sienten valorados en las escuelas, sienten que son un apoyo para éstas y plantean que si bien a veces es difícil el trabajo con los profesores, ello tiende a ir mejorando. En los casos de equipos que se sienten menos valorados, esta percepción se asocia bastante a un débil involucramiento del equipo directivo con ellos y por tanto con los objetivos del trabajo, también se plantea la débil valoración que se tiene desde MINEDUC de los informes realizados por los especialistas, esto porque se valoran los formularios únicos que son estandarizados y piden información específica.

"es gratificante escuchar a los profesores de que sentían que era un apoyo el ingreso de profesionales de PIE en el aula, por avances en los niños/as" (Profesora diferencial, RM, P.S, DE, 1)

"Somos muy poco valoradas, pero no tiene que ver con las capacidades del equipo ni con el rol, tiene que ver con la visión del proyecto en sí" "en esta escuela director desconoce la normativa, tiene una visión distinta. El director no cree en el proyecto, ni que sea un apoyo para los alumnos" (Coordinadora, RM, M, AB, 1)

"nosotros somos especialistas y ellos (profesores) se apoyan en nosotros en las estrategias, en las innovaciones pedagógicas que hemos estado implementando y también en el diagnóstico integral, aquí sí... pero veo que hay que llenar tanta documentación, con tanta reiteración de información porque tú repites, repites, repites... y ahí yo veo una desvaloración, un trabajo totalmente poco práctico (desde MINEDUC)" (Profesora diferencial, V, M, AB, 1)

En algunos equipos PIE se plantea que la valoración de profesionales médicos es mucho mayor, incluso considerando que no son profesionales que ingresen a aula ni siquiera a la escuela. También se señala que se valora más la visión de psicólogos o fonoaudiólogos que por ejemplo la de los educadores diferenciales.

"... en realidad, el rollo con los profesionales (respecto a trabajo con NEE) no es por el proceso diagnóstico sino con el proceso de intervención, como ellos aportan para que el niños en relación con las necesidades básicas, como colaboran con el proceso de evaluación de ellos, ahí están mis objeciones con el psicólogo y fonoaudiólogo, por sus miradas más clínicas" (Especialista, RM, M, AB, 3)

“Si yo tengo todo el diagnóstico del niño, desde ahí debería re-evaluar y no, ahora quieren que se haga todo de nuevo, de hecho esta política está orientada de manera súper médica, entonces lo que diga el médico es la verdad. Nosotros cumplimos con esas etapas por protocolo, pero las evaluaciones van más allá del aspecto médico. El diagnóstico acá lo hace el profesor, la diferencial, el psicólogo y el especialista TEL y luego mandamos el informe al médico y el finalmente es el que tiene la palabra, los médicos están ganando una cantidad de plata solo por diagnóstico, pareciera que este protocolo solo beneficia a los médicos” (Coordinador comunal, V, M, AB, 1)

2. Coordinación

a) Existencia de coordinador/a y características :

En el ámbito de la coordinación de los Programas de Integración, en el caso de las escuelas municipales, existe la figura del coordinador de escuela y el coordinador municipal. En el caso de los colegios particulares subvencionados, sólo existe coordinador en la escuela. En la muestra de los establecimientos visitados, uno de los establecimientos sólo cuenta con coordinadora comunal.

En los casos donde existen dos coordinadores (establecimientos municipales) se plantea que esta modalidad de trabajo genera algunas complicaciones, principalmente asociadas a la circulación de la información o legitimidad del rol de la coordinadora en escuela:

“No es muy bueno porque los coordinadores de los colegios no transmiten la información a tiempo...la comunicación no es muy fluida, a eso me refiero. Me parecía mejor como era antes, cuando el coordinador comunal se reunía directamente con nosotros” (Especialista, RM, M, C, 3)

“(la coordinadora de la escuela) no tiene la independencia como para tomar iniciativas acerca de vamos a hacer esto, esto otro, porque todas las definiciones se toman desde la dirección (municipal)” (Fonoaudiólogo, RM, M, C, 1)

La articulación que se genera en la mayoría de los casos en que existen dos coordinadores es que el o la coordinadora de escuela regula los aspectos que se dan al interior del establecimiento en relación al cumplimiento del programa, en tanto el o la coordinador/a municipal organiza temas técnicos y administrativos a nivel comunal, cumpliendo incluso un rol de supervisión del funcionamiento de PIE en las escuelas mayormente ligado a reportear o mantener el registro a nivel departamento de educación municipal.

En la mayoría de las escuelas y colegios visitados, las características de los coordinadores PIE del establecimiento es que en la gran mayoría su profesión es educador/a diferencial, en otros casos es Psicólogo/a o Asistente Social.

En algunos casos, la coordinación tiene comunicación directa o participación con UTP, en otros casos el equipo PIE participa sólo de algunas reuniones, incluso en algunas escuelas no participan en todos los espacios de reflexión pedagógica. El tipo de relación que tenga el equipo PIE con UTP es relevante en cuanto al nivel de

regularidad e institucionalización de prácticas del equipo PIE y la validación que se les dé desde otros actores de la comunidad educativa. La participación en UTP es un facilitador en cuanto a la coordinación de los horarios de trabajo entre profesionales PIE y profesores, por ejemplo en temas de trabajo colaborativo, incluso en algunos casos es el único espacio de organización de horas de trabajo conjunta.

"es importante que participe (de reuniones de UTP) porque está en contacto directo con lo que está sucediendo en el aula, segundo porque tiene que ver el tema de las adecuaciones curriculares, cómo adecuamos los aprendizajes de los niños para que los profesores lo lleven a cabo... se requiere mucho vínculo con el profesor" (Director, R.M, M, AB, 3)

"El hecho de que la coordinadora participe en la Unidad técnica pedagógica es considerado como un plus es un plus para la validez ante los profesores" (JUTP, R.M, PS, AB, 1)

Además la participación en estos espacios influye bastante en la legitimidad y colaboración que recibe en equipo PIE en su desempeño en el establecimiento escolar, de cierta manera el equipo PIE se posiciona mejor en la escuela en términos de gestión pedagógica y apoyo a estudiantes.

b) Funciones específicas de coordinación PIE:

Las funciones específicas de la coordinación PIE a nivel de escuela son, en la práctica: coordinar horarios de trabajo y funciones de profesionales equipo PIE, coordinar espacios de trabajo colaborativo entre profesores y profesionales PIE, implementar el programa en las escuelas (tiempos y acciones), organizar evaluación e información de los estudiantes, comunicación con UTP y directivos, entre otras.

"ella es la encargada de velar porque el proyecto funcione como señala la normativa vigente, segundo lugar apoyar y coordinar a todos los profesionales que trabajan en esa área, luego estar atenta a las necesidades que se vayan generando y hacer el nexo con la DEM para poder solucionar alguna suerte de situaciones que se dan en el accionar diario del proyecto, de información, generar información al equipo de UTP para que UTP nos informe a nosotros"(Director, RM, M, DE, 3)

En los casos que hay coordinador/a municipal, sus funciones son principalmente la administración técnica y económica a nivel de escuelas municipales, comunicación entre DAEM y escuelas y lineamientos de trabajo en escuelas.

"la coordinadora comunal ve todos los temas administrativos (contratación de profesionales) y de capacitación" (Directora, RM, M, C, 3)

"llevar todo lo que es el programa y el nexo con el ministerio de educación, ella está al tanto del tema pedagógico... está en permanente contacto con nosotros y es muy proactiva" (Sostenedor, RM, M, AB, 3)

En muchos casos la coordinadora municipal pasa a tener un rol de regulación desde el municipio respecto de la implementación de PIE en las escuelas, instalando un lugar de poder que a veces resulta de apoyo instalación de PIE en las escuelas y en otros genera algunas resistencias.

c) Prácticas de Sensibilización:

Uno de los ítems que forma parte de las funciones del coordinador(a) de PIE, son las prácticas de sensibilización, respecto a éstas las más nombradas en todas las escuelas (y al parecer recurrentes y necesarias) a nivel intra-escuela son las capacitaciones o charlas de sensibilización a profesores. Estas prácticas se hacen en todas las escuelas estudiadas y las principales temáticas de estas prácticas de sensibilización son el funcionamiento del Programa en cuanto a tiempos de evaluaciones, etapas del diagnóstico, características del proceso de evaluación en estudiantes (características de los estudiantes y necesidades educativas especiales) y adecuaciones curriculares.

El tema de dar a conocer lo que realiza el Programa de Integración y hablar de la relevancia de éste y cómo hacer adecuaciones curriculares, son los temas más recurrentes que se plantean desde los actores entrevistados, sin embargo, desde varios profesionales de PIE se señala que a pesar que son prácticas constantes, algunos actores de la escuela no parecieran registrar totalmente la información.

"hicieron una reunión con los profesores para explicarles qué es el decreto 170, cómo se trabaja, cual es la función de los profesores especialistas, cómo se debe trabajar, cuales son las instancias en las que tenemos que hacer las planificaciones, de qué forma... hicieron una reunión bastante buena en relación a eso"(Profesora, V, M, C, 1)

"citamos a la Susana (coordinadora municipal) a algunos consejos para que los profesores, de alguna manera asuman que trabajar con un niño integrado no es un cacho, sino que es un niño que necesita de una atención que no sólo va a estar de la mano de él, sino que de otros profesionales que lo van a ayudar... pero cuesta cuando este tipo de escuela por años ha sido... no elitista, pero por lo menos muy seleccionadora... nosotros estamos cambiado la visión, la escuela ahora es inclusiva... pero cuesta, a los profesores les gustaría tener niños sin problemas"(Director, RM, M, DE, 3)

Existen algunas prácticas de sensibilización con estudiantes, pero éstas no están tan organizadas sino que tienen que ver con temas emergentes, principalmente cuando se dan dificultades en un curso asociadas a la integración de niños/as con NEE o asociadas a temas de disciplina o convivencia escolar. En pocos casos se hacen trabajos en temas de respeto a la diversidad, como por ejemplo el "día de la diversidad" o trabajo de algunos temas referentes a la diversidad en horas de orientación.

"se realizan prácticas de sensibilización con los niños en los cursos y en la formación del día lunes acerca de lo que significa integración. Se realiza además el día de diferencias individuales, no a la discriminación, respeto de derechos" (Coordinadora, R.M, PS, DE, 1)

En cuanto a prácticas de sensibilización con padres, se señala que principalmente el trabajo que se hace con padres a nivel individual en reuniones de entrega de informes o retroalimentación del trabajo, en algunas escuelas se realiza un trabajo de charlas más constante. En otras escuelas se realizan prácticas grupales de sensibilización, como talleres para fomentar apoyo de padres, talleres de límites, orientación de cómo ayudar a sus hijos, herramientas y estrategias. En un caso (colegio particular subvencionado de nivel medio alto) se realizan boletines mensuales que son enviados a los padres y que abarcan temas de interés para ellos (los que se rastrean mediante encuestas)

Los apoderados señalan que les gustaría hubiese más información respecto al programa, no tan sólo para ellos sino para toda la comunidad escolar, así sentirían que no están solos.

Prácticas a nivel global de la institución, que sensibilicen al conjunto de la comunidad en torno al tema de la integración o inclusión, son muy escasas. Se señalan algunas como “el día de la inclusión” o “actos” de la escuela en los que participan todos por igual, en algunas escuelas también se realizan asambleas. Estas prácticas son más comunes en contextos vulnerables o rurales.

“Todos los años hay un día de la inclusión escolar, se hace sensibilización respecto a NEE y algún otro tema que se quiera profundizar en el proceso” (Coordinadora, RM, M, AB, 1)

“El año 2011 celebramos el día de la diversidad y fue de verdad espectacular, se invitaron todos los colegios y fueron todos disfrazados alumnos, directivos, profesores, etc. para darle el sentido de diversidad. Antes se repartieron trípticos a toda la comunidad para que supieran porque estábamos haciendo eso y se invitaron a todas las organizaciones y se hizo un show” (Coordinador municipal, V, M, AB, 1)

Además en algunas escuelas se señala la necesidad de tener más espacios de trabajo con la comunidad y que idealmente estas instancias externas puedan colaborar con el trabajo de PIE, principalmente esto sucede en escuelas rurales con pocos profesionales disponibles para el trabajo o en contextos más vulnerables.

“nos falta todavía, quisiéramos gestionar alguna red con el policlínico quizás o con servicios que están alrededor” (Coordinadora, VI, PS, C, 3)

“este año pretendemos abrir más los espacios a través de equipos psicossocial es debido a que tienen que abrir su planificación y no ser un ente clínico, sino que integrar a toda la comunidad escolar” (Coordinadora, V, M, AB, 3)

d) Horas de trabajo de coordinación, establecimiento de metas y criterios de ingreso de especialistas al aula:

En la mayoría de las escuelas, la coordinación cuenta con tres horas de trabajo con profesores y especialistas PIE, sin embargo estas horas en muchos establecimientos aún no están regularizadas, de manera que se trabaja bastante en espacios informales (espacios entre recreos, desayunos, sala de profesores, espacio antes de clases), en menos tiempo (en algunos casos se establece una o dos horas)

y a partir de temas emergentes. Profesionales de PIE y docentes plantean que estas horas se hacen escasas, principalmente en cuanto a planificación y evaluación.

Se establecen metas respecto al trabajo con niños/as integrados, estas metas son a nivel semestral y trimestral según necesidades educativas especiales y relacionadas con los avances pedagógicos y sociales que puedan tener los estudiantes, pero en algunas escuelas no se manifiesta el tema de las metas. También se considera como meta, en algunos casos, el trabajo con profesores en torno a la evaluación diferenciada y que los niños se integren en las escuelas a nivel social y afectivo, estas metas se dan mayormente en escuelas que tienen niveles de puntaje SIMCE bajo.

"los objetivos que queremos lograr... son metas transversales (abarcando lo emocional, comportamental) y dependiendo de cada niño" (Especialista, RM, PS, AB, 3)

"que los niños de integración no se sientan solos, apartados, que no se llegue a la segregación. En general estas metas se dan para necesidades de los niños...por ejemplo en temas conductuales, se da individual por su necesidad" (JUTP, VI, PS, C, 3)

En todos los establecimientos, el criterio para decidir que haya ingreso de especialistas al aula, es que haya niños con necesidades educativas especiales al interior de un curso. Idealmente se espera que estos profesionales como competencias, tengan empatía y buena formación para desarrollar el trabajo.

"por las necesidades que tienen los niños, a veces uno necesita más apoyo en la sala de clases, por ejemplo que vaya un psicólogo a la sala de clases, te diga como intervenir con un curso y de sugerencias respecto a temas de comportamiento, manejo de grupos, entre otros. Ha entrado la psicóloga pero fue un ratito y se fue, con la especialista es un trabajo más cercano" (Profesora, RM, M, AB, 1)

"yo creo que se requiere que los profesionales que trabajen en el programa tengan experiencias, estén titulados y hayan sido evaluados en una buena universidad" (Profesora, RM, PS, DE, 1)

e) Consideración de los padres en criterios de apoyo:

Desde la coordinación se plantea que se consideran a las familias en los criterios de apoyo a los estudiantes, es decir, se toma en cuenta principalmente la participación e información de padres y madres respecto a necesidades de sus hijos y apoyos necesarios para cubrirlas (tanto a nivel escuela como familiar). Sin embargo, en la mayoría de las escuelas estudiadas, esta consideración es más bien de carácter informativo (que sepan qué sus hijos son evaluados, que asistan a entregas de informes) pero no de carácter mayormente participativo. Sólo en algunos casos se trabaja con padres para discutir herramientas de trabajo en temas de límites y apoyos.

Los padres entrevistados señalan que para ellos es importante participar de los apoyos de sus hijos, ellos están interesados por saber cómo ayudarlos y tratan de

asistir a las reuniones que los llaman e incluso asisten recurrentemente algunos. Sin embargo también existe un importante número de padres que ven el apoyo como un servicio más de la escuela y no se involucran tanto.

"muchas veces dicen -que mis hijos no tienen hábitos de estudio, se sientan y en cualquier lado y dejan todo tirado-...entonces decimos que en el aula presentaremos este tipo de apoyo, en lo pedagógico este apoyo y en lo familiar esto..." (Especialista, RM, PS, AB, 1)

"si se considera a la familia de hecho hay planes semanales con los padres para fomentar el proceso lector y también la motivación hacia la lectura" (Coordinador, V, PS, AB, 3)

3. Recursos

a) Existencia de planificación de recursos y características:

En la mayoría de los establecimientos visitados se señala que existe planificación de recursos, sin embargo esta planificación en escuelas municipales es llevada a cabo desde la coordinación comunal lo cual implica una débil participación del equipo PIE interno, así como de otros actores de las escuelas. Incluso es el DAEM o la Corporación municipal la instancia que planifica de acuerdo a las necesidades de la comuna y considerando principalmente la cantidad de niños integrados presentes en las escuelas más que considerar otras variables, como por ejemplo infraestructura o capacidades de los profesionales.

En establecimientos rurales se señala que la distribución de recursos es más compleja porque muchas veces es reducida la cantidad de niños/as con necesidades educativas por curso o por escuela, por lo cual resulta más difícil contratar diversos profesionales para el trabajo con estudiantes y se contratan menos profesionales o se tiene que abarcar estudiantes de zonas aledañas para cubrir cupos mínimos, lo que implica necesidades de otro tipo, como por ejemplo, movilización para que los estudiantes lleguen a la escuela.

En escuelas particulares subvencionadas, el tema de la planificación de recursos es distinto. En estos casos el director o directora tiene injerencia más directa en gestionar recursos frente las necesidades que presenta la escuela, en algunos establecimientos existe un encargado de ver los recursos (contador, sostenedor) y organiza el uso de estos al año. En estos casos, el equipo PIE conoce más respecto a los recursos, y participa más activamente en los diagnósticos de las necesidades.

Se visualiza en las escuelas municipales una necesidad de mayor responsabilización e involucramiento de actores de la escuela en el manejo de recursos, de mayor autonomía en las decisiones de los gastos, sin embargo en todos los casos se plantea que los recursos son escasos.

"ojalá se pudiera dar una cierta autonomía a cada escuela, de contar con lo que necesite... qué necesidades, que trastorno, para ver cómo se distribuyen los recursos" (Coordinadora PIE, RM, M, AB, 1)

"(los recursos) acepta poca planificación porque la verdad es que hay que ser honesto porque los recursos PIE no dan abasto para cubrir todo el proyecto PIE"(Director, RM, P.S, AB, 1)

En las escuelas municipales existe a nivel informal un diagnóstico de necesidades (por lo general en escuelas estudiadas no existe formato de planificación) y éste es comunicado a la coordinadora comunal mediante la coordinadora de escuela; se consideran las necesidades de acuerdo a lo que plantean los entrevistados, pero los recursos son canalizados de manera más bien general en establecimientos educacionales de la comuna que cuenten con PIE.

b) Prioridades de Recursos PIE:

Las prioridades en el gasto de los recursos PIE según lo señalado por actores de las escuelas, es el gasto en contratación de profesional. En las escuelas particulares subvencionadas, donde los recursos son administrados a nivel de establecimiento, se plantea que los recursos de la subvención PIE no son suficientes para la contratación de profesionales, se tiene que recurrir a recursos extras.

"Entre los ingresos y los egresos, nosotros subvencionamos muchos millones con respecto a este proyecto" (Directora, RM, PS, DE, 1)

En escuelas municipales se cuenta con los profesionales necesarios para el trabajo con necesidades educativas especiales, pero por lo general se cuenta con un equipo estable por escuela conformado principalmente por educadores diferenciales quienes son los que ingresan al aula y además profesionales que trabajan algunas horas en cada establecimiento comunal; esta modalidad funciona en la mayoría de los casos, pero en muchos establecimientos se plantea que se requieren más profesionales para cubrir las necesidades. En establecimientos de regiones también surge la variable de escasez de profesionales que puedan cubrir ofertas de trabajo.

"hay una tremenda escases de estos profesionales, lo que quiere decir que los que llegan se contratan igual... no podemos seleccionar a los mejores o de determinadas universidades que sería un criterio importante...y muchos renuncian a las pocas semanas de trabajo porque reciben mejores ofertas de trabajo en colegios particulares subvencionados o particulares" (Coordinadora, V, M, AB, 3)

"los recursos están, faltan profesionales" (profesor, RM, M, C, 3) *"para satisfacer las necesidades de tratamiento psicopedagógico, necesitamos contratar a una persona para esa área y eso tendrá que salir de la ley SEP"*(JUTP, RM, M, C, 3)

Un segundo ítem de prioridad en el gasto de recursos son los materiales, tanto de evaluación (test, baterías de evaluación) como materiales fungibles (materiales psicopedagógicos). En algunos casos este ítem recibe aportes de dineros de Ley SEP.

El último ítem de prioridad en gastos son las capacitaciones, que se dan de manera muy escasa para profesionales del Equipo PIE u otros actores de las escuelas.

Las implicancias de estas prioridades en gasto de recursos podrían dar cuenta que como primera necesidad se requiere de profesionales que trabajen con los estudiantes integrados y que también se adecuen a las exigencias formales del D170, sin embargo se deja en segunda opción la adquisición de materiales de trabajo específicos para fomentar aprendizajes de los estudiantes y capacitaciones a docentes que permitan un trabajo de mayor calidad respecto a la superación de barreras de aprendizaje de los niños/as integrados y un trabajo con enfoque en la diversidad de características que estos presenten.

c) Monitoreo gastos PIE:

En general, no existe monitoreo exhaustivo del gasto de recursos PIE. En algunas escuelas, se usan pautas de registro para evaluar las acciones de los profesionales, pero no hay acciones definidas. En algunos casos el equipo PIE evalúa al año lo que requiere para tener registro de sus necesidades y plantearlas a quien corresponda para que el siguiente año sean cubiertas.

"No se hace directamente, pero hay una cosa protocolar donde...por ejemplo, las profesoras vayan anexando evidencias del trabajo para fiscalizar que las cosas se estén haciendo...y que se esté usando el material" (Fonoaudiólogo, RM, M, C, 1)

d) Existencia de Recursos complementarios a subvención PIE:

Existen recursos complementarios que se utilizan para los PIE en casi todos los establecimientos visitados. En colegios particulares subvencionados estos recursos son asignados vía sostenedor o sociedad educacional. En el caso de las escuelas municipales, los recursos complementarios generalmente provienen de la Ley SEP que apoya principalmente con recursos materiales o de infraestructura para mejorar la escuela, por ejemplo, pueden ocuparse recursos en ampliar los espacios en las escuelas para equipo PIE, o bien, para la contratación de profesionales de apoyo indirecto para PIE (equipo psicosocial, profesores de talleres, profesores que entreguen reforzamiento a los estudiantes)

"Ley SEP, se recibe por alumnos prioritarios, pero va dirigida a impactar a toda la escuela" (Directora, R.M, M, C, 3)

"Gracias a la SEP, es posible que trabajemos con el grupo curso, así puedo dedicar parte de mi tiempo a aquellos niños que no lograron ingresar en el PIE. Así logramos trabajar en verdad, con todos los alumnos de la escuela" (Especialista, V, M, AB, 1)

"estamos en la política, que si hay que pagar cursos estos se pagan, ahora se van las profesoras a un curso de "aprendizaje inteligente" que es para enseñar de forma distinta, si alcanza plata PIE sí, sino se saca de la subvención" (Sostenedor, VI, PS, C, 3)

Los recursos provenientes de la Ley SEP muchas veces son ocupados en los establecimientos municipales de manera más autónoma que los recursos PIE, por lo que en situaciones de escasez de materiales u otras necesidades se recurre a éstos, se podría decir que en algunos casos, los recursos complementarios se ocuparían en necesidades más amplias que los requerimientos formales de recursos que plantea el decreto.

El registro de gastos de PIE y otros recursos casi siempre se mantiene de manera separada para seguir un orden en caso de supervisión financiera.

"muchas cosas de adquieren con el plan de mejoramiento SEP con recursos propios, y con la DEM, les llega material a ellas, los que se demoran en llegar" (JUTP, RM, M, DE, 3)

"Existen puntos importantes de reunión entre PIE y SEP, donde se diseñan los planes de mejoramiento con los lineamientos de los programas de integración escolar. Se conversa con los niños y de sus principales necesidades, tiene que haber un vínculo" (JUTP, V, M, AB, 1)

"Es mejor tener las platas separaditas para no mezclarlas, no tener problemas porque cuando supervisan, supervisan todo aparte, entonces no se puede hacer una mezcla con los dineros"(Sostenedor, VI, PS, AB, 1)

e) Rendición de Cuentas:

En todos los establecimientos se realiza redición de cuentas de los gastos anualmente, en algunos establecimientos participa toda la comunidad de esta rendición y en otros, principalmente escuelas municipales, la rendición se hace entre coordinadora municipal, sostenedor y directivos. En los colegios particulares subvencionados la rendición es hacia el equipo PIE y en pocas ocasiones a toda la comunidad escolar.

4. Actitudes

a) Trabajo con enfoque a la diversidad:

En los establecimientos educacionales visitados existe en general, en el plano discursivo, una tendencia en desarrollo al trabajo con enfoque en la diversidad desde la instalación de los programas de integración escolar y en algunos casos, como iniciativas anexas al programa. Por lo general se señala en las escuelas contar con valores de integración e inclusión, sin embargo en la práctica lo más integrativo es la existencia de PIE y en la mayoría de los casos, la no existencia de criterios de selección en los estudiantes.

"como es una escuela municipal, una escuela pública, una escuela ubicada en este medio, tengo el deber y la responsabilidad ética de acoger a los niños que lleguen con problemas para ser integrados y obviamente abierto a la diversidad, no sólo de déficit, sino también de género, de sexualidad" (Directora, RM, M, C, 1)

En pocas escuelas existen tendencias inclusivas asociadas, por ejemplo, al trabajo con diversidades de otro tipo a las NEE, como por ejemplo inmigrantes, trabajo con otro tipo de diversidad o trabajo con Consejos Escolares, estas tendencias se dan principalmente en escuelas municipales de NSE medio bajo con entornos que presenten ciertas particularidades (por ejemplo existencia de inmigrantes). No se registran consideraciones concretas más profundas respecto a la integración o inclusión, como por ejemplo trabajo en temas de género, ascendencia indígena, o trabajo interno en torno al enfoque de inclusión.

"con quienes hay que hacer sensibilización es con los niños peruanos" (Director, RM, M, AB, 3)

Respecto a las prácticas en torno a la integración, en todas las escuelas se señala trabajar con flexibilización curricular y principalmente con evaluaciones diferenciadas, estas acciones en casi todos los casos están consideradas dentro de las acciones institucionales explicitadas en el PEI, esto responde principalmente a que es un criterio definido desde la política de integración (D170), pero no hay un trabajo profundo respecto a los objetivos de estas acciones.

El tema de evaluaciones diferenciadas es uno de los temas más complejos de realizar en la implementación de programas de integración escolar, principalmente porque existe declaración de voluntad, pero en la práctica es una acción llevada cabo con muchas dificultades o resistencias en todos los establecimientos estudiados, principalmente por parte de los profesores. Estas resistencias se justifican generalmente por los tiempos que implican estas acciones, desconocimiento de cómo realizarlo, o tendencias asociadas a las exigencias de rendimiento exitoso en pruebas de medición.

"Hay 50% de profesores que está de acuerdo con realizar adecuaciones y un 50% que no porque dicen que a ellos también se les puede exigir la misma evaluación que los niños de aula regular" (Profesor, RM, M, C, 3)

"al principio hubo como cierto ruido...el que quedara evidencia y orden en el colegio y la evaluación SIMCE, que era como claro me están pidiendo a que le dé ciertos tiempos al niño y no sé qué va a suceder con los resultados " (Profesora diferencial, RM, P.S, DE, 1)

"Está la intención por parte de dirección hacer de este colegio uno más inclusivo, con enfoque en la diversidad pero falta mucho más a nivel de infraestructura y actitud...porque para hablar de diversidad tenemos que dejar de hablar de competencias donde se premia al mejor y al peor se le castiga"(profesor, V, M, AB, 3)

"En general escuelas no quisieran tener niños PIE porque eso dificulta el logro de las metas de aprendizaje" (Sostenedor, V, M, AB, 3)

En algunos establecimientos existe un trabajo más organizado en temas de evaluaciones y por ejemplo, en uno de los casos revisados se han elaborado reglamentos para ello, donde desde la coordinación de PIE en conjunto con equipo directivo se ha realizado un documento que regula la realización de estas acciones;

en otro caso, se realiza una pauta de apoyos (desde equipo PIE a docentes) donde se especifica el trabajo a nivel pedagógico para estudiantes integrados. Se señala mayor trabajo en estos aspectos con NEET que con NEEP, principalmente por las acciones que esto implica.

"los profesores aun no están preparados para recibir a niños con NEE transitoria, buscar estrategias y aprender, falta preparación, solo ha sido interna y personal" (Coordinadora comunal, RM, M, DE, 3)

"siento que hay más disposición sobre todo con los niños transitorios...se hacen más actividades, a diversificar enseñanza, se utilizan distintas estrategias... siento que hay un cambio"(Coordinador comunal, V, M, C, 1)

b) Recursos necesarios para trabajo de Integración:

Existe una tendencia general a considerar que el trabajo con NEE requiere de mayores recursos y, especialmente, capacidades instaladas dentro de las escuelas. Así, se considera necesario para fomentar trabajo en las escuelas con foco en la diversidad, la necesidad de capacitaciones a profesores y profesionales PIE.

"creo que faltaría mayor perfeccionamiento a profesores, capacitaciones... existe un índice de inclusión que no es de conocimiento de los profesores, o el DUA tampoco es de conocimiento de los profesores... todavía estamos en la integración, camino a la inclusión" (Coordinador, V, PS, AB, 3)

Además se señala la necesidad de más profesionales sobre todo en tiempos de evaluación y re-evaluación de estudiantes pues quita mucho tiempo en los profesionales y dejan de lado algunos quehaceres y la necesidad de contar con neurólogo. En algunas escuelas se señalan necesidades de espacios y tiempos para realizar de mejor manera su trabajo.

"tener más tiempo de trabajo para trabajar en forma personalizada con los niños"(Profesora, RM, PS, AB, 3)

c) Impacto de Programa de Integración en niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales:

En cuanto al impacto de la implementación de programas de integración en los niños, desde actores adultos de las escuelas, se señala en todos los casos que el impacto del trabajo de integración en niños sin necesidades educativas especiales ha sido bueno, por un lado porque los niños no hacen muchas diferencias, toman como algo natural el que haya un profesor extra en la sala o que tengan compañeros con necesidades específicas, sin embargo se señala que este tipo de actitud en niños y niñas está muy asociado al manejo que tenga el o la profesora de estos temas con ellos, la mediación que pueda hacer. Es relevante el trabajo mediador de los profesores en este aspecto, desde el plano discursivo y desde las prácticas.

"influye en la medida que no se pueda realizar un buen trabajo porque muchas veces los profesores son reticentes a trabajar con niños en la sala y ellos hacen diferencias" (Profesor, V, M, AB, 3)

"Eso queremos ver con los profesores porque algunos que han estigmatizado a los niños; ya son integración, son niños problemas... y los niños repiten lo que los profesores hablan" (Especialistas, RM, PS, AB, 3)

En ocasiones igualmente hay niños que hacen burlas o sienten que a sus compañeros (integrados) los ayudan más.

"A veces se ve poca aceptación...porque los niños que no tienen NEE piensan que a los otros se les regalan las notas, que los otros pasan de curso porque están en el proyecto...sobretudo con los chicos Asperger". (JUTP, RM, P.S, AB, 1)

Para algunos especialistas de PIE, la influencia en niños sin NEE es muy buena, porque igual reciben apoyos y además se fortalecen valores como la empatía y el respeto.

"Están más abiertos a la diversidad...los niños aprenden a mirar, al trato distinto, pero requieren de un buen mediador para hacer el enfoque a la inclusión"(Fonoaudiólogo, RM, M, C, 1)

En cuanto a la influencia del trabajo de integración en niños con necesidades educativas especiales, se señala que en general es positiva, porque los niños se sienten apoyados, participan más. El trabajo de integración fortalece mucho la integración social y avances pedagógicos, aunque existen profesionales de Programas de Integración, principalmente en escuelas municipales, que consideran que los avances pedagógicos no son suficientes (se señala por ejemplo la necesidad de más espacio en aula de recursos con niños para trabajar más en profundidad con estudiantes de integración). Los profesores de aula regular tienden a valorar mayormente el trabajo a nivel individual que hacen profesores de apoyo con estudiantes con NEE más que el trabajo colaborativo al interior del aula.

"socialmente bien... se adaptan, se relacionan muy bien, pero en el aspecto pedagógico, ahí está la falla, están demasiados descendidos... no sé si las horas que se les pueden brindar son las necesarias para cubrir objetivos propuestos por la escuela, ministerio, por el programa de integración... creo que no se ha logrado la integración"(Coordinadora Escuela, RM, M, C, 1)

Los niños en las escuelas se ven participativos en la sala pero en grado menor a los niños sin necesidades, estos niños se acercan más a profesores de apoyo que a profesor de aula regular, y la participación en instancias como hacer preguntas en la sala o participar con otros niños es menor que otros niños/as, incluso hacen menos "desorden"

"Depende mucho del niño...hay muchos que no quieren recibir apoyos, pero ahí va a depender. Hay unos con los que hay que trabajar la vergüenza" (Especialista, RM, M, DE, 1)

d) Disposición de apoderados a trabajo de Integración:

Respecto a la disposición de los apoderados en las escuelas con integración, esta disposición en general se plantea como buena, muchos padres quisieran que sus hijos participaran del proyecto y están conformes con que se implemente en la escuela. Igualmente se señala que algunos apoderados sienten que se evalúan de manera distinta a los niños y es importante hacer un trabajo de sensibilización de ello para entenderlo y asimilarlo. Por otra parte, el apoyo de los padres de niños integrados es bueno pero falta aún, sobre todo es un tema que se repite más en escuelas con mayor nivel de vulnerabilidad, donde los apoderados son menos constantes con las asistencias.

"tienen logros que no tenían antes...gracias a los apoyos que van teniendo"(Apoderados, RM, M, C, 3)

"los padres lo ven como un apoyo y están como comprometidos, igual hay casos en que los padres brillan por su ausencia, pero se les motiva porque parte de los avances vienen de la casa...el nivel educativo de los padres a veces limita el apoyo, pero algunos de estos padres buscan las herramientas en compañeros u otro papá" (Coordinadora, V, M, AB, 1)

5. Trabajo colaborativo

a) Existencia de trabajo colaborativo y características:

En la totalidad de los establecimientos visitados existe el trabajo colaborativo entre profesores de aula regular y profesionales del PIE. Para éste trabajo, por lo general se cuenta con 3 horas de trabajo fuera del aula entre los docentes de aula y docentes de apoyo, pero en varias escuelas se señala que la implementación de estas horas es difícil, ya sea por tiempos de los profesores o porque aún no están establecidas oficialmente esas horas. Es por esta razón que profesores y profesionales entrevistados plantean que también ocupan horas informales para organizar el trabajo que realizan en conjunto. En tanto, el trabajo entre profesores regulares y profesionales PIE que no entran a aula este es más esporádico e informal y tienen relación con necesidades emergentes en relación a los estudiantes.

"Esa parte siento yo que es la que está más débil, por un tema de carga horaria de los profesores, yo siento que no les queda mucho tiempo para estar con nosotras... se supone que por decreto deberíamos tener 3 horas de colaboración por cada asignatura, pero eso se queda en el papel no más... igual tratamos de coordinarnos con ellos en lo que más podamos... pero no hay espacios formales, yo creo que eso hay que ir mejorando y en las escuelas se tiene que dar el inicio de dar estas cosas ..." (Coordinadora, RM, M, AB, 3)

"existen espacios de planificación de 3 horas para el trabajo del educador diferencial con el profesor de aula, pero algunos profesores que tenían muchas horas de clases tenían que renunciar a esas horas" (Especialista, RM, M, AB, 1)

"La comunicación en este colegio no se dan por reuniones, se da por necesidades...a medida que se detecten problemas y situaciones" (Director, RM, PS, AB, 1)

El trabajo colaborativo, en muchas ocasiones al estar poco formalizado, deja la responsabilidad por una parte en profesionales PIE de generar las instancias de trabajo y en los profesores regulares de "tener la disposición" a ello. Esto podría reflejar la debilidad de expectativas que se tiene en las escuelas respecto a una integración a nivel pedagógico, dejando tan sólo el trabajo en un plano de ingreso al aula regular, tanto de los niños como se los profesionales PIE.

En la mayoría de los casos se realiza una planificación previa al trabajo en el aula, para ello se ocupan las horas disponibles en los casos que estas se encuentran establecidas y en otras situaciones, se realizan en espacios informales. Sin embargo la modalidad de la planificación consiste en que en la mayoría de los casos se comparte la planificación, es decir, el profesor de aula "entrega" su planificación al profesor de apoyo, no dándose una planificación totalmente conjunta. En cuanto a la evaluación de los niños/as integrados, esta no se realiza generalmente en conjunto, en varias escuelas la evaluación diferenciada la realiza el profesional PIE.

"el profesor es autónomo en sus planificaciones, pero nos pide recomendaciones para las adecuaciones en el aula" (Coordinador, V, PS, AB, 3)

"Lo que hacemos con los profesores es entregarles las unidades que tenemos y ellas hacen una adecuación, también le entregamos la evaluación y nos entregan una evaluación adecuada al nivel del niño" (Profesor, RM, M, C, 1)

b) Tipo de trabajo colaborativo:

Respecto a las modalidades de trabajo colaborativo llevadas a cabo en las aulas, se plantea como principal característica, tanto desde los profesionales PIE y otros actores, que dependen bastante de las actitudes de los profesores. Se plantea principalmente la modalidad de trabajo de apoyo a necesidades educativas especiales, es decir, el profesor/a regular realiza la clase y el profesor de apoyo circula en la sala y se focaliza en atender a niños con necesidades educativas especiales, aunque igualmente ayuda a otros niños que planteen dudas o lo requieran.

"Hay profesores más abiertos que piden que hagamos la clase, programa de trabajo, guías. El trabajo llevado a cabo depende de los profesores, más activo o más observador, con algunas profesoras monitoreo, evaluación y con otras se hacía clases" (Profesora, RM, P.S, DE, 1)

"se da trabajo colaborativo en las salas, al principio éramos casi estudiantes en práctica observando, después pasamos a ser asistentes, ayudantes del profesor y ahora proponemos entrar y algunos profesores aceptan. El problema es el tema de tiempo y visión de profesores, por ejemplo profesores de segundo ciclo tienen una visión distinta de PIE, no tan buena" (Coordinadora, RM, M, C, 3)

"nosotros lo tenemos organizado con Tamara, ella inicia la clase y la motiva... después que ella inicia y motiva entro yo... De ahí nos dispersamos por la sala apoyando por todos lados" (Profesora, V, M, AB, 1)

"depende de la representaciones mentales de los profesionales, hay profes súper amorosas que te dejan hacer y hay otras que simplemente no te dejan trabajar en colaboración porque no les interesa o porque no saben o porque se sienten observadas, están temerosas de ser observadas" en la escuela Santa Victoria está muy asociado a la personalidad del docente del aula, es una escuela que por el logro están preocupadas de hacer, hacer, hacer" (Coordinadora municipal, RM, M, C, 1)

Una de las trabas señaladas por los entrevistados para que el profesor de apoyo pueda llevar un trabajo colaborativo más activo en el aula son los tiempos efectivos de planificación conjunta y por tanto la debilidad en la complementación entre los profesionales de acciones y saberes en este ámbito. En el caso de escuelas que tienen mejor organizados los horarios de trabajo entre profesores y docentes, o la coordinación de PIE participa en UTP, se ve facilitado el ingreso del co-docente al aula así como también la planificación previa de acciones. Estas acciones reguladas suceden mayormente en establecimientos municipales y particulares subvencionados con mejores puntajes SIMCE.

Otra traba importante para el trabajo colaborativo, es la formación docente, por una parte porque a los profesores regulares no se les enseña mayormente el trabajo con la diversidad, el manejo de diversas didácticas y la tendencia a realizar trabajo de co docencia en el aula, por su parte, los profesores diferenciales manejan ciertos aspectos de curriculum, y según la percepción de ellos mismos no tienen por qué manejar todo. No existe una noción de complementariedad y aprendizaje conjunto entre docentes. En los casos en que el equipo PIE lleva más tiempo en las escuelas o donde se ha implementado trabajo de codocencia desde antes de trabajar con el decreto 170, se da una mayor apertura al trabajo entre profesores y se conoce más al respecto.

A continuación se presentan algunos registros de observaciones de aula que ejemplifican experiencias. Las tendencias mayormente observadas en escuelas de diversa dependencia, zona y NSE, se condicen con la siguiente descripción:

"El trabajo colaborativo observado en aula corresponde al estilo "uno guía, el otro circula y atiende necesidades" Profesor de aula regular realiza la clase mientras educadora diferencial observa, no interviene en la actividad principal. Educadora diferencial apoya en las necesidades emergentes del curso y apoya en las actividades que realizan los estudiantes.

Los estudiantes se sientan en parejas pero durante la clase no se observa un trabajo colaborativo entre ellos. En la sala de clases se motiva la participación de los estudiantes dependiendo de la materia que se esté impartiendo, en otras ocasiones se ocupa material tecnológico (en este caso computadores personales) para el trabajo" (Observación de aula, RM, M, C, 3)

Pocas experiencias de las observadas reflejan un trabajo colaborativo de tipo más activo, entre ellas destaca la experiencia de una escuela municipal rural, donde el equipo de integración lleva alrededor de 10 años funcionando y tiene legitimidad en la escuela en el sentido que los profesores sienten que los profesores de apoyo pueden ser un aporte importante en el aula para fomentar aprendizajes.

“Clase 1: La profesora de apoyo dirige la clase en los primeros momentos, la profesora regular observa y apoya en la temática, no a niños específicos. La profesora regular no circula por la sala, sino que se ubica en un lugar al costado de la sala y participa motivando o asistiendo la respuesta de los niños. También da comentarios de lo que está pasando la profesora de apoyo. Luego de 30 minutos la profesora regular toma la clase y la profesora diferencial circula atendiendo a distintos niños. La profesora regular da las gracias a profesora de apoyo “que fue muy clarita”

Clase 2: Al comienzo de la observación, el profesor regular realiza la clase y la profesora de apoyo se encuentra en un costado de la sala observando, luego se invierten los papeles y el profesor de aula tiene un rol secundario. En el transcurso de los minutos el profesor regular retoma la clase y la profesora de apoyo circula atendiendo dudas

Participan casi todos los estudiantes en el transcurso de la clase. Principalmente participan los niños sin NEE, pero igualmente se les insta a participar. Participan varios estudiantes, la mayoría levanta la mano para participar, sino la profesora les da espacio a los que no lo hacen. En ocasiones que la profesora hace preguntas dirigidas, estas van a niños/as sin NEE. Algunos niños con NEE están desatentos” (Observación de Aula, V, M, AB, 1)

Una práctica débil de trabajo de codocencia puede apreciarse en el siguiente extracto:

“El profesor regular dirige la clase. Al inicio de la observación de aula él comenta a la observadora que va a realizar la clase como la tiene ya programada, excluyendo explícitamente a la profesora de apoyo. La profesora de apoyo luego se acerca a la observadora y plantea la dificultad para trabajar con profesores en trabajo colaborativo, no se le da el espacio. La profesora de apoyo luego de contar la situación a la observadora, circula por la sala. La profesora de apoyo se preocupa de niños específicos en distintos momentos, su rol es ver qué hacen los niños y se encuentra más bien pasiva en la sala de clases” (Observación de aula, VI, PS, AB, 1)

En una de las escuelas observadas no se observa trabajo colaborativo en aula durante las visitas a la escuela, esto sucede en la única escuela de la muestra que trabaja en una modalidad científico humanista y técnico profesional.

c) Trabajo colaborativo entre estudiantes:

Respecto al trabajo colaborativo entre estudiantes, este tipo de trabajo por lo general no está muy desarrollado e institucionalizado en los establecimientos

visitados, existen algunas escuelas que potencian el trabajo de tutoría de un estudiante sin NEE a otro con NEE pero son pocos casos. En las aulas se trabaja en grupo, principalmente con niños más pequeños, pero igual en algunos cursos de segundo ciclo básico se da esta práctica; de acuerdo a lo observado en aula, principalmente se distribuye a los niños en la sala de clases en filas de a dos (sin mayor interacción pedagógica entre los niños de una misma fila). En algunos casos se ubica a los niños con NEE en una parte específica de la sala de clases (extremo derecho o al medio, adelante) lo que limita la interacción de niños con necesidades educativas especiales con sus compañeros que no las tienen diagnosticadas. En otros casos se ubica a niños con y sin NEE juntos.

“Se sienta un niño que esté dispuesto a ayudar con otro integrado” (Profesora, RM, M, C, 3)

Algunos docentes señalan que los estudiantes se “ayudan” entre sí, pero no es una práctica que se fomente en las salas de clases. Sí se señalan prácticas de colaboración o estudiantes relacionándose con otros en espacios externos al aula, como salidas a otros lugares, como por ejemplo, museos, salidas recreativas e incluso recreos.

d) Trabajo con redes externas:

Existe trabajo de los equipos PIE con redes externas que apoyan el quehacer de PIE. De los apoyos externos el más nombrado y necesario para la realización de diagnósticos es la relación con Médicos y específicamente Neurólogos, Psiquiatras o Pediatras, ya que son requeridos para validar los diagnósticos de Necesidades Educativas Especiales, estos profesionales son quienes pueden realizar los formularios médicos (requisito obligatorio para postular estudiantes al programa) y los especialistas participan además en el diagnóstico específico de TDA.

Este punto es un tema complejo en varios establecimientos, tanto municipales como particulares subvencionados. En el caso de establecimientos municipales se plantean dificultades para acceder de manera expedita a profesionales de este tipo en los centros públicos de salud y por otra parte en ocasiones se da el obstáculo de que los profesionales no estén registrados en las bases de MINEDUC (criterio importante para el llenado de formularios). En establecimientos municipales y particulares subvencionados se señala que muchos profesionales implican costos para las familias y además en caso de profesionales de la salud pública implica un costo de tiempo, ya que es difícil obtener horas con ellos, lo que pasa a ser una dificultad respecto a los tiempos de entrega de la evaluación de estudiantes.

Además en algunos casos se plantea que existen médicos que diagnostican lo que quieren sin necesariamente dominar los temas que están evaluando (por ejemplo cuando diagnostican Trastorno de Lenguaje u otro)

En el caso de los establecimientos municipales, otras redes externas son programas de apoyo asociados al área salud y que dependen del municipio

(COSAM, Consultorios u Hospitales) programas asociados a la prevención de violencia y/o protección de derechos (Oficina de Protección de Derechos, Centro de la Mujer) o redes a nivel privado (especialistas, instituciones privadas de salud), las escuelas que más cuentan con apoyo privado son las escuelas particulares subvencionadas, ya sea porque establecen contacto directo con algunos profesionales que hacen cierto convenio en precios o desde el colegio se les paga para la realización de los formularios.

Por lo general en escuelas municipales las redes están asociadas al Municipio y en establecimientos Particulares Subvenciones las redes son privadas, pero igualmente los estudiantes de estos últimos, se relacionan con instituciones públicas.

6. Lógica de trabajo y Proactividad

Respecto a la existencia de lógicas de trabajo y productividad asociadas a la integración o inclusión, se puede decir que en la mayoría de las escuelas visitadas existe una lógica más asociada a la integración que a la inclusión. Incluso los mismos actores de las escuelas lo señalan así.

“Se considera que los niños que molestan deben integrarse, se parte de lo negativo... en el tema de inclusión no estamos ni cerca del tapete, pero vamos apuntando para allá” (Coordinadora municipal, RM, M, AB, 1)

En muchas escuelas se considera que existen actores de la comunidad educativa que generan prácticas de integración, principalmente porque se acepta el trabajo con niños/as diagnosticados y esto se justifica porque existe un Programa de Integración en la escuela, sin embargo esta explicación deja entrever el débil sentido de inclusión desarrollado en los establecimientos educacionales en relación con la diversidad. La integración es trabajada más bien en un plano concreto, es decir, que los niños y niñas ingresan a la escuela, pero no existe una noción continua y profunda de esta integración, por ejemplo a nivel de calidad de la integración. Se señala por una parte la tensión con las modalidades de medición de rendimientos que vienen desde MINEDUC y que complica un trabajo más profundo de integración con estudiantes, esto en la práctica se da con mayor énfasis en escuelas con buenos puntajes SIMCE.

“se dan los espacios, pero directivos son más segregadores que integradores, somos la escuela con menos niños integrados en la comuna... se hacen pruebas de selección” (Coordinadora, RM, M, C, 1)

“(profesores) sienten que este niño de integración da problema, no avanza, sienten que lamentablemente finalmente, las mediciones estandarizadas son iguales para todos, entonces miden a todos por puntaje y los niños de integración dan las pruebas” (Directora, RM, M, C, 3)

Un aspecto que se señala como “inclusión” es que las escuelas no seleccionen a sus alumnos, sin embargo esto se justifica por ser dependencias municipales que

trabajan con todo tipo de niños/as y no por un tema propio de la escuela de aceptar la diferencia.

En algunos casos a pesar que no se selecciona, las escuelas deciden trabajar con ciertas NEE y no con otras. La selección de necesidades educativas especiales en general en las escuelas se justifica en relación a los profesionales con los que cuentan para diagnosticar estas necesidades siguiendo lo que se plantea en el Decreto 170. En el caso de NEEP algunos establecimientos analizados señalan que no trabajan con ese tipo de necesidades porque implica mayor trabajo de los profesionales(a nivel individual con niño/a) se requiere de la existencia de profesionales que se encuentran especializados en esos temas y también se requiere de mayores recursos materiales para un buen trabajo.

"Me parece que la integración de alumnos con NEEP, es ya un gran tema. Y ahí yo tengo una mirada de que hay que tener proyectos súper definidos, con todos los recursos médicos y psicológicos. Porque o si no el proyecto fracasa, esa es mi opinión. Pero los niños que tenemos nosotros integrados tienen una necesidades más leves, por lo que me parece que con las psicopedagogas y las fonoaudiólogas que tengo para los tratamientos, los niños superan sus dificultades. Lo que sí vas a tener un departamento y más gestión administrativa."(Directora, R.M, P.S, DE, 1)

"(sobre la integración, ésta se daría) sólo en el discurso y no negando matrícula a niños integrados, siempre y cuando hayan cupos" "el año pasado se integró un niño asperger y fue muy complejo... y en la práctica me di cuenta que si era difícil y que fue una decisión mal tomadas... yo lo incluí pero en la práctica era difícil, para volver a hacerlo habría que haber un cambio de switch" (Directora, R.M, M, C, 3)

"escuela abierta, inclusiva pero para una escuela abierta, falta que funcione el ascensor para el Benjamín (estudiante con discapacidad motora), las ramplas, y otro tipo de cosas... no tenemos alumnos con discapacidad visual o sordos pero faltan recursos para recibirlos...ahí tendría que coordinar platas con la corporación y coordinar horarios"(Profesor ,V, M, AB, 3)

En la mayoría de las escuelas entonces se daría una tendencia a la integración de necesidades educativas especiales, son pocas las escuelas donde existe una apertura a la diversidad, por ejemplo trabajo en temas de inmigrantes, la consideración de temáticas sexuales, apertura a NEEP o consideración de contextos sociales de los estudiantes. Estas escuelas por lo general son municipales, de niveles socioeconómicos más desfavorecidos y diversos en cuanto a la composición de estudiantes, o escuelas municipales y colegios particulares subvencionados en los que además de trabajar con necesidades educativas especiales desde el D170, presentan una historia previa de trabajo con educación especial o escuela de lenguaje.

"estamos trabajando para eso, el chileno es racista, aunque lo neguemos, esto es un trabajo largo, no te puedo decir que somos 100% inclusivos, esto es un trabajo paso a paso" (JUTP, RM, M, DE, 3)

"nosotros estamos atendiendo a esta población, que va a tener estas características los próximos años, nosotros vamos a atender a estos niños, no a otros" por eso hay que tener estrategias pensando en el trabajo futuro" (Director, RM, M, AB, 3)

"se ha dado más espacio a la inclusión, por ejemplo con niños con problemas de conducta se les da más opciones para que pueda mejorar, no tanto desde lo punitivo, sino desde la reflexión, el apoyo. A veces son tantos los actores de un colegio que a veces siento que cada uno de los actores corre con colores propios, por ejemplo el año pasado habían inspectores y eran más agresivos con los niños, este año no hay inspectores y está mucho mejor, los profesores jefes trabajan con los niños" (Profesora, RM, M, AB, 1)

"si, en las posibilidades y facilidades que se dan para implementar las cosas que se nos pasan por la mente, para trabajar con todos los niños con necesidades diferentes... se dan vistos buenos para trabajar con modalidades diferentes" (Profesora, V, M, C,1)

Se plantea que actores que generan más prácticas asociadas a la integración e inclusión son los equipos PIE, aunque es relevante el apoyo que dé el equipo directivo a estas prácticas. Como principales acciones de trabajo hacia la diversidad se señalan actos, tales como el "día de la inclusión" o "día de la diversidad", así como también talleres en los cursos respecto a temas de diversidad o respeto.

En los establecimientos si existen expectativas del trabajo con niños/as con necesidades educativas especiales, estas expectativas tienen que ver con un desarrollo integral, y que puedan avanzar en su trayecto escolar y ser personas con un futuro independiente (estas últimas expectativas son más visualizadas en colegios particulares subvencionados)

"Todos, sin excepción, son capaces de aprender. Algunos necesitarán otro tipo de herramientas y trataremos de darle esas herramientas, los apoderados que matriculan en esta escuela, saben y están informados"(JUTP, RM, M, C, 3)

"Es un proyecto muy bonito, muy ideal. Yo no creo que logremos la inclusión porque estamos en pañales...pero haciendo que la futura sociedad tengan una visión diferente referente al tema y mejores personas porque somos capaces de aceptar la diversidad y en todo aspecto, o sea no solamente porque un niño es distinto para hablar o no sé, se ve en todo ámbito de cosas" (JUTP, V, PS, AB, 1)

Los padres señalan que tienen expectativas hacia sus hijos *"yo quiero que a mi hija le exijan lo mismo que al resto... sí que las tías de integración sean un apoyo"* (Apoderados, RM, M, C, 3)

7. Contexto Político e Institucional

a) Evaluación PIE

La implementación de los Programas de Integración en los establecimientos educacionales es percibida con aspectos positivos y algunos más débiles.

En la generalidad de las escuelas se plantea que los Programas de Integración han sido positivos, porque implican un apoyo a los niños integrados al interior de las salas de clases, esto a diferencia de la modalidad anterior de trabajo de educación especial, el decreto 1, donde el trabajo con niños integrados era principalmente en aula de recursos, lo cual descontextualizaba la realidad cotidiana de los estudiantes y los segregaba incluso. Además el trabajo actual de los profesionales de PIE, principalmente en el aula, también es considerado un apoyo a los estudiantes sin necesidades educativas.

'Estoy a favor de esta política. Creo que entrar a la sala es inclusivo para todos, compartimos realidad con profesores, contribuimos a su trabajo, conocemos a los niños en su contexto natural, el niño no se ve desvinculado de lo que se hace en clases'(Coordinadora, VI, PS, C, 3)

Se considera positivo que exista un programa desde MINEDUC que focalicen recursos en el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales, porque cada vez es más importante considerar las diferencias

"La Política PIE no podría ser de otra manera, en escuela básica es un elemento necesario, todo apunta aunque cueste reconocerlo que no todos los niños son iguales, que todos los niños tienen ritmos distintos, que hay que respetar esos ritmos, pero nos encontramos con una política que en otras instancias mide a todos por igual y clasifica" (Directora, RM, M, C, 3)

Para algunos padres la Política PIE es buena porque sus hijos se educan en escuela regular y no tienen que ingresarlos en escuela de lenguaje o especial, esto es relevante considerando que muchos apoderados señalan que sus hijos han tenido una trayectoria en escuelas de lenguaje y estaban destinados a ingresar a escuelas especiales, lo que es considerado por ellos como desventaja, pues socialmente se ve a estos establecimientos como espacios para "niños tontos" o escuelas burbuja.

Los aspectos más complejos de la implementación de los Programas de Integración en los colegios tienen que ver con las adecuaciones curriculares y el trabajo colaborativo en aula; estos aspectos se encuentran débilmente desarrollados por una parte por la carga de trabajo de los profesores (horario de trabajo, condiciones de aula, cantidad de alumnos) disposición de éstos y por las exigencias de rendimiento que existen desde políticas ministeriales (políticas que evalúan a la escuela según resultados de SIMCE)

“Era un anhelo de tener un equipo para poder trabajar con los niños y con los profesores...ha sido bien aceptado pero falta afiatar trabajo más directo entre personal PIE y profesores”(JUTP, RM, M, C, 1)

“trabajo colaborativo sigue siendo débil, ha costado potenciarlo. En las escuelas piden siempre más, más horas, más profesionales” (Coordinadora Municipal, RM, M, AB, 1)

“Según las profesoras de apoyo por la ley deben trabajar con todos, pero nosotros (profesores regulares) no estamos de acuerdo, necesitamos que estos chicos sean atendidos de manera focalizada. Ese es el único desacuerdo. Tiempo atrás venían las profesionales diferenciales y se arrinconaban en el aula o se ponían en un grupo con los niños y ahí estaba bien” (Profesor, RM, M, C, 1)

Otro punto complejo, ha sido ingresar trabajo con necesidades más complejas en los colegios, esto principalmente porque se potencia mayormente el trabajo con NEET desde la política, según lo planteado por actores de la escuela porque con niños con necesidades permanentes requiere mayor trabajo en aula de recursos y mayor capacidad de profesionales para un trabajo de calidad, pues los estudiantes requieren de atención más específica y constante, además se requerirían más recursos materiales en los establecimientos.

El manejo de recursos se plantea como relevante, se plantea necesidad de más profesionales, materiales y que las escuelas puedan ser más autónomas en ello. Por una parte se plantea que podría contarse con más especialistas en los colegios, especialistas con formación específica y realización de capacitaciones a profesionales desde Universidades.

Una crítica común es el exceso de papeleo en el trabajo de PIE con respecto al llenado de Formularios. Se señala que la información muchas veces se repite y se dejan de lado otras acciones que debe realizar el equipo PIE.

Otro punto crítico es que las evaluaciones de estudiantes para ingresar a PIE requieren de evaluaciones médicas y muchas veces los tiempos y disponibilidad de estos profesionales a nivel comunal no se adecúan al contexto, se plantea la posibilidad de contar o asociarse con centros de diagnóstico a nivel comunal. Este aspecto de la implementación de los Programas de Integración Escolar se hace mucho más crítico en establecimientos de zonas rurales y contextos socioeconómicos más empobrecidos (tanto en escuelas municipales como particular subvencionadas) ya que existe menos oferta de profesionales especializados que estén dispuestos a trabajar en regiones o se cuenta con menos acceso a servicio privado y el servicio público o tiene tiempos y cupos escasos o no cuenta con profesionales registrados para la realización de estas evaluaciones.

Otros temas que se plantean como críticos respecto al trabajo de los Programas de Integración son por una parte la necesidad que se cuente con trabajo de integración para estudiantes de media, ya que mayormente el trabajo se hace con

niños y niñas de básica, pero no se considera la continuidad de las necesidades educativas especiales en los estudiantes y sus trayectorias escolares.

Además se plantea relevante considerar aspectos contextuales desde MINEDUC para la implementación de la política, por una parte el trabajo de PIE en contextos socioeconómicos precarios, que implican una serie de necesidades básicas que dificultan el desempeño de los estudiantes y además las carencias culturales de las familias y niños/as lo que implica posibles dificultades de aprendizaje y por lo tanto mayor cantidad de diagnósticos en los establecimientos escolares y mayor demanda de trabajo en estas escuelas.

"porque en ambientes que son más desprovistos de muchas cosas, hay niños que lo necesitan... ¿por qué los dejamos de lado? A veces siguen con necesidades" (JUPT, RM, PS, AB, 3)

En zonas rurales también se plantea como necesaria una mayor consideración del contexto de los estudiantes en cuanto a la implementación del trabajo con NEE, principalmente por los recursos necesarios para un adecuado trabajo (escasez de profesionales dispuestos a trabajar en zonas rurales y que cuenten con las competencias necesarias y por otra parte recursos materiales que faciliten el acceso de familias y niños a las escuelas)

En muchos establecimientos educativos se considera frente a los aspectos antes mencionados, que la subvención destinada al trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales no se hace suficiente para la amplitud de recursos (materiales, humanos y formativos) necesarios para un adecuado trabajo de integración en las escuelas y por tanto de menor manera para un trabajo de inclusión que requeriría además desarrollo de aspectos culturales de las escuelas.

"Me desilusiona que intentaron trabajar la inclusión, pero cayeron en la integración igual, con esto del trabajo e interacción entre profesor y diferencial, de estar en el aula, pero igual tiene el concepto médico detrás, pues la diferenciación la marca finalmente el médico. Y seguimos etiquetando, "niños con necesidades educativas especiales", en términos de concepto seguimos igual, diagnosticar a un niño para la comunidad es que este tiene alguna deficiencia y sobre todo para la comunidad de acá, donde todos se conocen, aunque tú hagas todas las reservas posible, ese niño es "especial" para la comunidad" (Especialista, V, M, AB,1)

b) Evaluación MINEDUC

La evaluación del acompañamiento de MINEDUC es principalmente débil, se plantea que MINEDUC no acompaña, sino que fiscaliza, y es una fiscalización bastante ruda centrada en la revisión de papeles y acciones que muchas veces avalen el uso de recursos.

"MINEDUC vienen tarde, mar y nunca, y son muy críticos...deberían ayudar en echar a andar este proyecto... vez que han venido han encontrado todo malo" (Director, RM, M, DE, 1)

“se ha ido puliendo con la provincial. Ahora se puede hacer una lectura más única. Podrían sintetizar los formularios” (Especialista, RM, PS, DE, 1)

En algunos casos se plantea que MINEDUC ha tenido un buen acompañamiento y que responden las dudas. En todos los casos se plantea que MINEDUC debería dar más apoyo técnico, acompañar los procesos de implementación, capacitar profesionales, preocuparse de los profesionales que ingresan al Programa y considerar el contexto en que las escuelas están insertas.

“Es un acompañamiento burocrático, es por lo tanto mentiroso y sobre informes mentirosos no puedes construir nada. Debieran tener el ministerio un equipo consultor, que se instale en las sales una semana como mínimo... Aquí han venido a supervisar pero es un chiste, vienen con formulario y no demoran más de 15 minutos, esa cosa no genera nada, queda la sensación de que se cumplen metas cuantitativas de visitas, pero no hay calidad, las visitas deberían dejar tareas pendientes, compromisos adquiridos, observaciones por discutir. Y por lo tanto que los PIE pudieran generar memoria, este año trabajamos movilidad y veamos como avanzamos y construir historia. Los PIE no tiene historia. Las escuelas públicas no tienen historia” (JUTP, RM, M, AB, 1)

En general las escuelas municipales ubicadas en contextos socioeconómicos bajos o medio bajo señalan la dificultad de trabajo en esos contextos, algunas de estas dificultades refieren a violencia en los entornos de las escuelas, la alimentación y cuidado de los niños/as por parte de sus apoderados, la participación de padres y madres en la educación de sus hijos/as, la asistencia a clases de estudiantes, escasos recursos culturales para el apoyo a niños/as y escasos recursos económicos para solicitar ayudas externas que fuesen necesarias. Profesionales de PIE como otros actores de la escuela consideran relevante la consideración de estas necesidades extras para trabajar con NEE de niños y niñas.

“Piden mucho pero se puede concretar en algunos lugares”(Psicólogo, RM, P.S, AB, 1)

“el entender el día a día, ver cómo funciona porque hay cosas que dicen que tenemos que hacer pero no están relacionadas con el día a día...el estar presente, ver las necesidades de cada escuela”(Especialista, V, M, AB, 3)

“Podría ser como encuentros entre escuelas para ver experiencias, dar cursos a los profesores, dar materiales, recursos, talleres, talleres con los apoderados. Los recursos que sean transparentes, saber en qué se pueden usar los recursos” (Coordinadora, RM, M, DE, 3)

Se critica también la ambigüedad de respuestas de distintas instancias asociadas a MINEDUC

“Desde provincial dan informaciones pero no hay acuerdos con MINEDUC. La evalúo pésimo, se debería trabajar en conjunto, el ministerio, la secretaría, no puede ser que la gente no se ponga de acuerdo en las orientaciones” (Coordinadora, RM, M, C, 1)

d. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PIE

En el siguiente apartado, se describirán los resultados de la encuesta aplicada a los directores de escuelas que han incorporado la política PIE, habiendo alcanzado durante la presente recolección de información, un total de 362 encuestas efectivamente contestadas. En las siguientes páginas se realizará un análisis descriptivo de los principales resultados de la encuesta, intentando además profundizar en aquellas características de las escuelas PIE, según sus variables sociodemográficas.

Cabe señalar que los valores SIMCE utilizados durante todo este apartado, tanto en resultados como en Grupo Socioeconómico, serán aquellos obtenidos de las bases de datos 4º básico del año 2011, pues los resultados 2012 se dieron a conocer una vez terminado este proceso de levantamiento de información.

1. Distribución de Matrícula en Escuelas PIE

Lo primero en lo que se profundizará en el presente análisis, es en la distribución de la matrícula tanto a nivel escuela como a nivel de especificación de las NEE, realizando la respectiva comparación entre la muestra encuestada con el universo de escuelas que poseen PIE.

Tabla N° 23: Comparación Matrícula universo y muestra PIE

Región	Universo escuelas PIE	Muestra PIE
Matrícula Total	407,4	377,9
Estudiantes PIE	36,2	45,9*
Estudiantes NEET	25,5	36,9*
Estudiantes NEEP	12,6	13,4

* Diferencias estadísticamente significativas al 0,05

Elaboración propia a partir de Bases de Datos PIE MINEDU y Encuesta de Caracterización de Escuelas que han implementado Proyectos de Integración Escolar

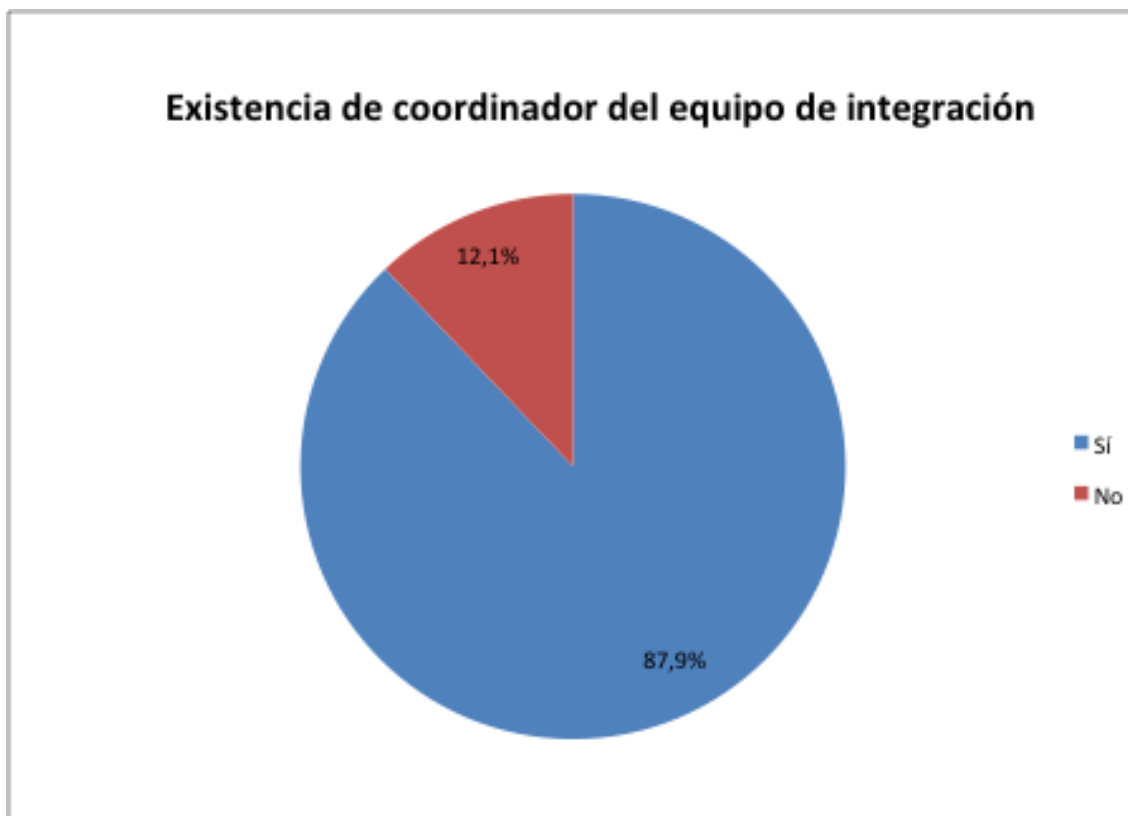
Se puede observar en la tabla N° 23, la existencia de algunas diferencias significativas entre la información levantada en la encuesta y lo que sucede con el universo de escuelas PIE, principalmente en cuanto a que las escuelas encuestadas bajo un formato “no oficial” o externo al MINEDUC, señalan la existencia de muchos más alumnos con Necesidades Educativas Transitorias que los que efectivamente ingresaron al programa. Esto se puede explicar en parte porque sucede que las escuelas reconocen muchas más necesidades educativas (muchos de ellos efectivamente diagnosticados) que los que soporta el sistema. Por eso vemos una diferencia estadísticamente significativa a favor del promedio de alumnos con NEET, en el caso de la muestra, aumentando de esta forma también, los alumnos que efectivamente están en los Proyectos de Integración Escolar.

En relación a los estudiantes con NEEP, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la matrícula existente tanto en la muestra efectivamente encuestada como el universo de escuelas PIE, esto puede deberse a que para las escuelas, el tener más estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes de los que permite programa (dos por curso) es un tema mucho muy complejo de sostener. Por eso es que las escuelas consideran que el sistema no da soporte para los alumnos con Necesidades Educativas Permanentes, pero si para los alumnos con Necesidades Educativas Transitorias.

2. Coordinación de los Programas de Integración Escolar

A continuación se observarán los principales datos acerca de la coordinación de la escuela, principalmente en cuanto a la existencia de un coordinador general por escuela y cuanto tiempo dedica efectivamente a esta labor.

Gráfico N° 44: Existencia de coordinador de Equipo de Integración Escolar

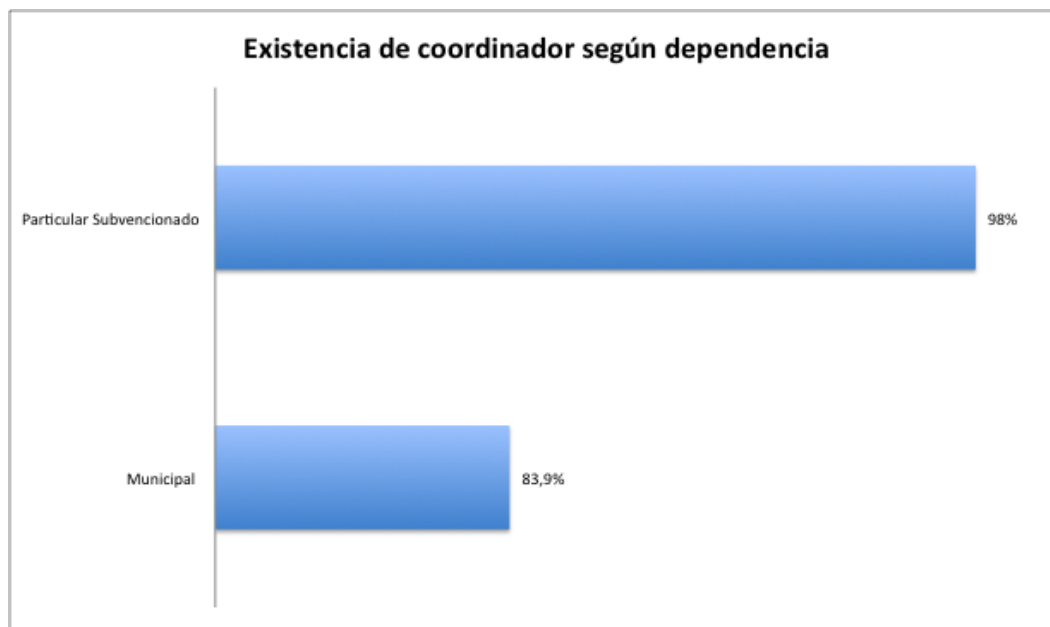


Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Gran parte de los directores encuestados señalan contar con un coordinador de equipo de integración al interior del establecimiento, alcanzando un 87,9% de inclinaciones positivas, lo que habla de una fuerte estructura organizativa al interior de los establecimientos que poseen proyectos de integración. La existencia de coordinador pareciera ser una figura organizacional presente mayoritariamente en algunos tipos de escuelas más que en otros.

En el caso de la dependencia administrativa, se puede observar que casi la totalidad de las escuelas particular subvencionadas encuestadas (98%) poseen un coordinador dentro de la escuela, mientras que en sector municipal un cifra algo menor (83,9%) poseen este cargo administrativo.

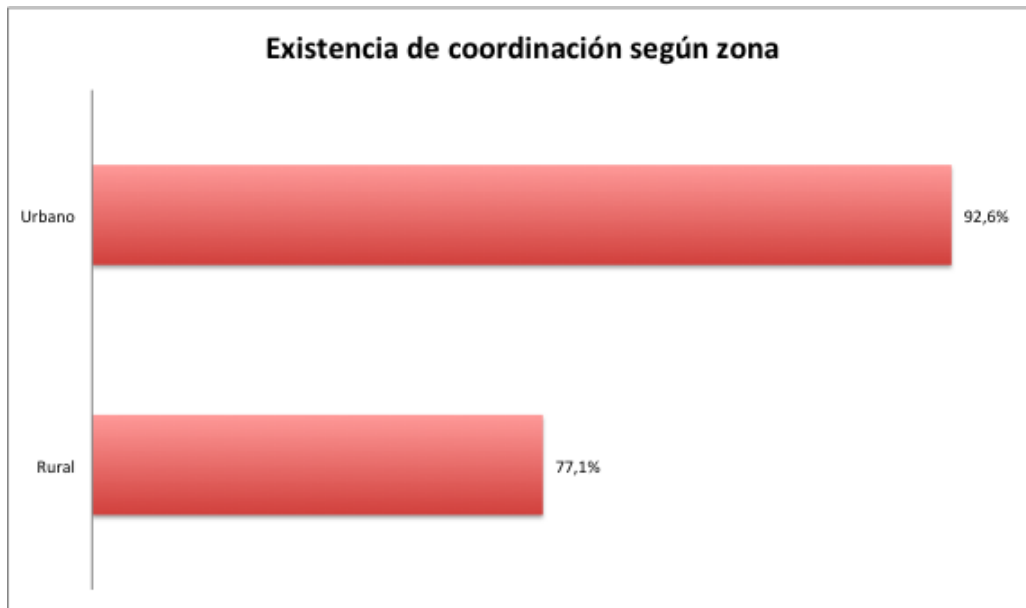
Gráfico N° 45: Existencia de coordinador de Equipo de Integración Escolar según dependencia administrativa



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Aunque el porcentaje de escuelas municipales que posee un agente específico encargado de la coordinación de PIE es bastante alto, se observa una diferencia significativa (con un 95% de confianza) entre ambas dependencias, pudiendo afirmar que en las escuelas municipales existen un cierto déficit de profesionales en el cargo de coordinación de los equipos PIE, habiendo en muchos de estos la necesidad de que otro agente de la escuela asuma dicha obligación.

Gráfico N° 46: Existencia de coordinador de Equipo de Integración Escolar según zona

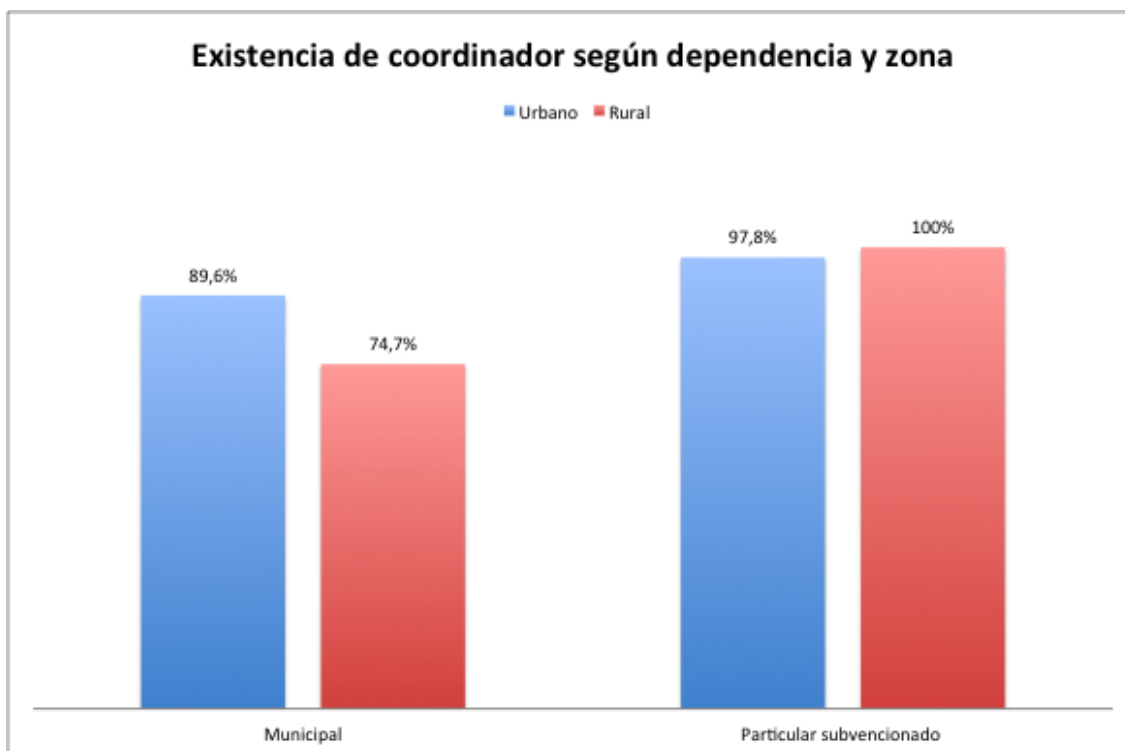


Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

En relación a la existencia de coordinador de equipos PIE, según la zona en que se encuentra la escuela, es posible observar nuevas diferencias entre ambas zonas. Así, del total de escuelas de zonas urbanas, un 92,6% de estas escuelas poseen un coordinador de programas de integración, mientras que de las escuelas que se encuentran en zonas rurales, un 77,1% de estas posee dicho coordinador. Existen de esta forma, diferencias estadísticamente significativas entre ambas cifras (con un 95% de confianza).

Ahora, si se cruzan ambas variables, tanto zona como dependencia administrativa, es posible observar como estas diferencias poseen algunas diferencias fundamentales.

Gráfico N° 47: Existencia de coordinador de Equipo de Integración Escolar según dependencia administrativa y zona



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Se observa que entre aquellas escuelas que son municipales y que pertenecen a zonas urbanas, un 89,6% de estas posee un coordinador de Programas de Integración Escolar, mientras que entre aquellas escuelas de la misma dependencia pero ubicadas en zonas rurales, un 74,7% posee coordinador de Programas de Integración, diferencias las cuales son estadísticamente significativas (con un 95% de confianza).

Ahora, llama la atención que entre las escuelas particular subvencionadas un 97,8% de las escuelas urbanas de esta dependencia poseen coordinador, mientras que el 100% de las escuelas particular subvencionadas poseen este actor clave para los Programas de Integración Escolar.

En este sentido, son las escuelas municipales las que poseen una mayor ausencia de coordinadores al interior de sus establecimientos, más allá de la zona en que estas se ubiquen (diferencias significativas tanto en el caso de las escuelas urbanas como rurales con un 95% de confianza). De esta manera, las escuelas municipales no tendrían la capacidad de contratar a un profesional especializado en la coordinación de los programas de integración escolar, ya sea por falta de recursos o porque muchas de estas escuelas, sobre todo rurales, poseen una cantidad de profesionales reducidas.

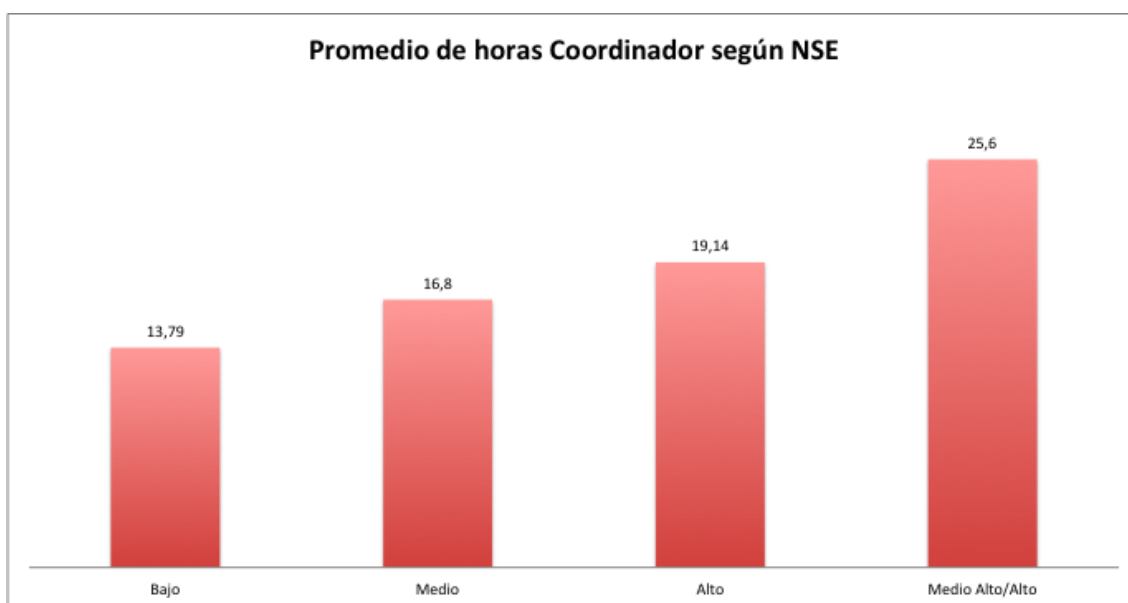
Toda esta información debe ser contrastada con cuántas horas efectivamente los coordinadores (en el caso de que existan) llevan a cabo su función dentro del

establecimiento, observando así, si esta función se realiza con dedicación exclusiva o si más bien se comparte con otras funciones.

A nivel general, los coordinadores dedican en promedio 16,9 horas de su jornada a tareas de coordinación, lo que debe dividirse en trabajo colaborativo, diagnósticos, socialización, supervisión, etc. Es posible afirmar entonces, que estos profesionales dedican menos de la mitad de la jornada máxima (44 horas) en este tipo de tareas.

La distribución de horas en las distintas escuelas es muy heterogénea, ubicándose el 50% de la distribución bajo las 12 horas y el otro 50% sobre estas horas, teniendo incluso algunas escuelas con más de 44 horas dedicadas a la coordinación, aunque con más de un coordinador dedicado a estos temas. Como era de esperar, la moda de la distribución se ubica en las 44 horas de trabajo semanal, lo que habla de la existencia de un gran número de escuelas en nuestro país que posee un coordinador dedicado de manera exclusiva a estas funciones, específicamente un 11,5% de las escuelas encuestadas poseen un coordinador con 44 horas de trabajo semanal.

Gráfico N° 48: Horas de coordinador según NSE de la escuela



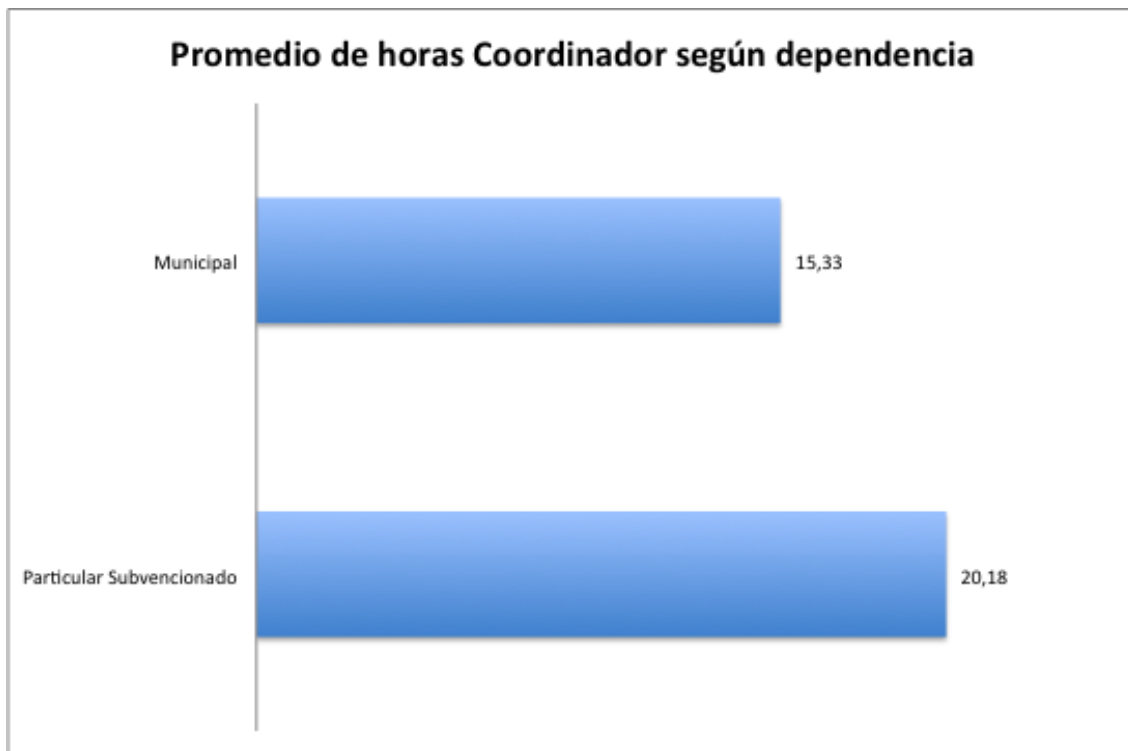
Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Algo interesante de observar, es la distribución de horas de contrato del coordinador según el NSE del establecimiento donde trabaja. De esta manera, es posible observar que las horas de trabajo aumentan según aumenta también el nivel socioeconómico de la escuela, pues se puede entender que una escuela con mejor NSE, posee más recursos (más allá de la subvención PIE) para contratar a estos profesionales. Los coordinadores que trabajan en escuelas del NSE Bajo, poseen en promedio 13,79 horas a la semana de trabajo, mientras que los coordinadores del GSE Medio Alto/Alto, poseen en promedio 25,6 horas semanales dedicadas a dicha función, es decir una diferencia (estadísticamente significativa

con una significancia de 0,05) en los promedios de casi 8 horas de trabajo entre estos dos NSE.

Cabe señalar, que controlado por dependencia administrativa las escuelas igualmente muestran diferencias estadísticamente significativas (con significancia de 0,05), algo menores que controlado por NSE.

Gráfico N° 49: Horas de coordinador según dependencia administrativa de la escuela



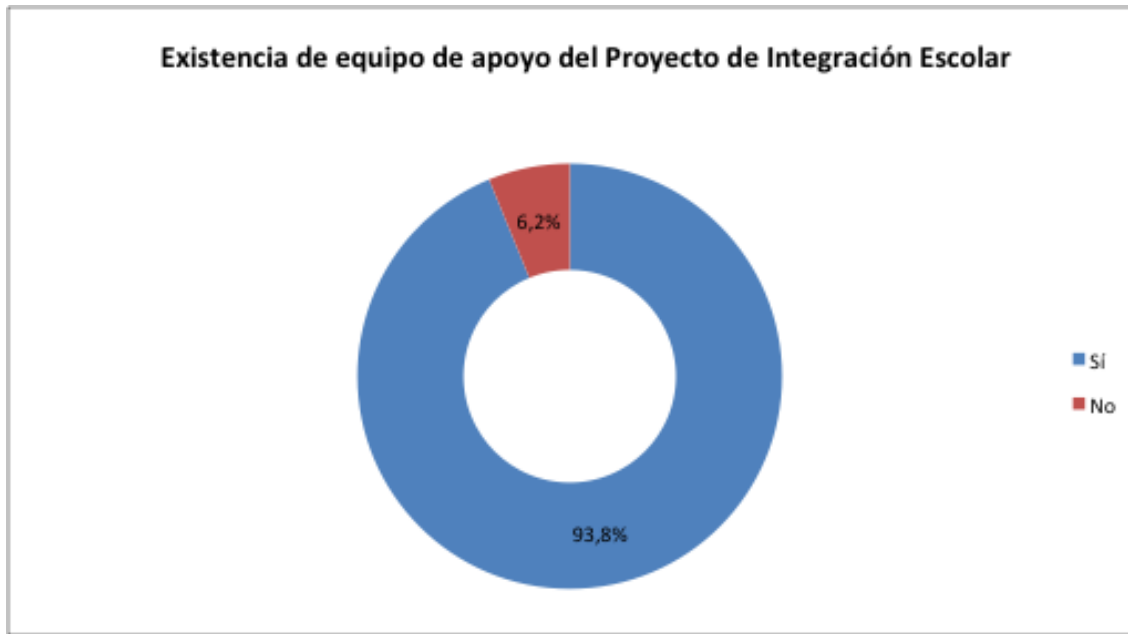
Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Los coordinadores de Programas de Integración Escolar que pertenecen a escuelas municipales, trabajan en promedio 15,33 horas semanales en su institución, mientras que aquellos coordinadores que pertenecen al mundo particular subvencionado, trabajan en promedio 20,18 horas semanales en su establecimiento. Se observa de esta manera, que en las escuelas de administración particular subvencionada, se movilizan más recursos en función de financiar las horas de profesionales dedicados exclusivamente a labores de coordinación.

3. Equipo de Integración Escolar

En relación a los equipos de Integración escolar, su existencia en el establecimiento y la composición de estos, se pudo observar la siguiente información.

Gráfico N° 50: Existencia de Equipo de Integración Escolar

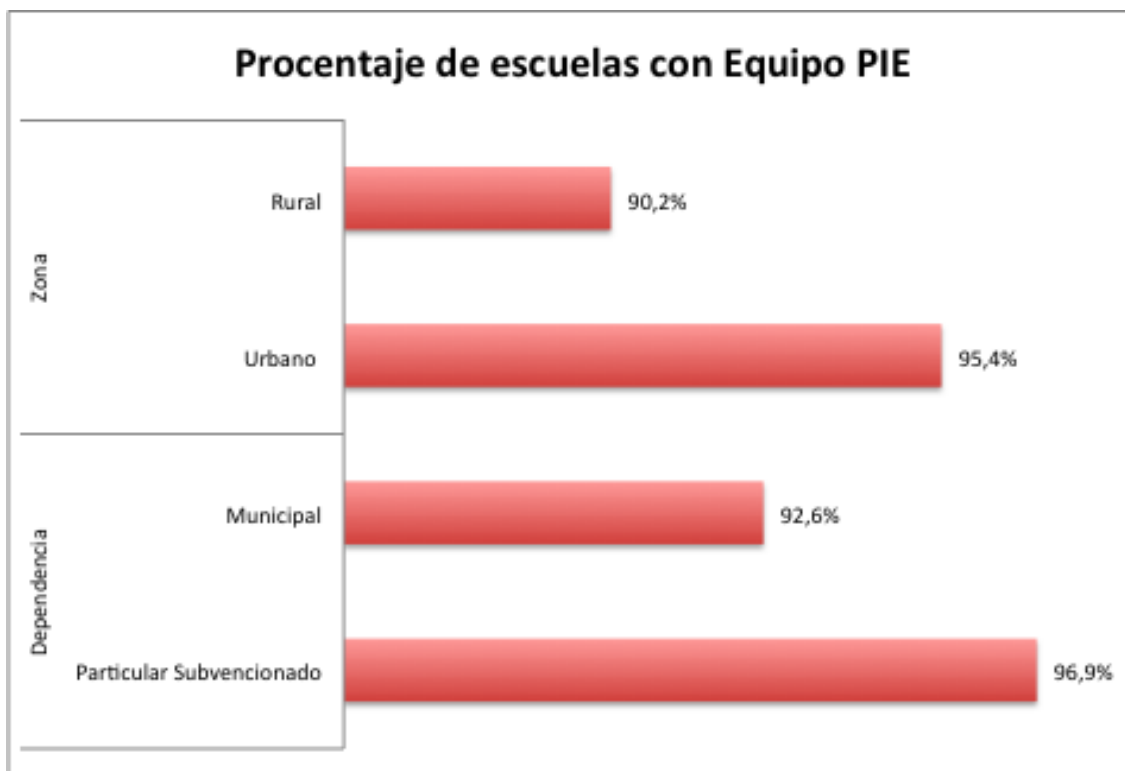


Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Un alto porcentaje de las escuelas encuestadas (93,8%) señalan poseer un equipo dedicado exclusivamente al apoyo y ejecución del Proyecto de Integración Escolar, variando en cierta medida estos porcentajes según sus características sociodemográficas.

Es posible observar en el gráfico N°51, que la zona y la dependencia pueden explicar en parte la existencia de equipo PIE en cada una de las escuelas. De esta forma, de las escuelas que se encuentran en zonas urbanas, un 95,4% de estas posee un equipo específico para su programa de integración escolar, mientras que del total de escuelas rurales un 90,2% de estas posee dicho equipo. Algo similar pasa con la dependencia, del total de escuelas municipales un 92,6% de estas posee equipo PIE, mientras que un 96,9% de las particular subvencionadas trabaja con dicho equipo. Se debe señalar que las diferencias tanto en relación a la zona como la dependencia administrativa no son estadísticamente significativas.

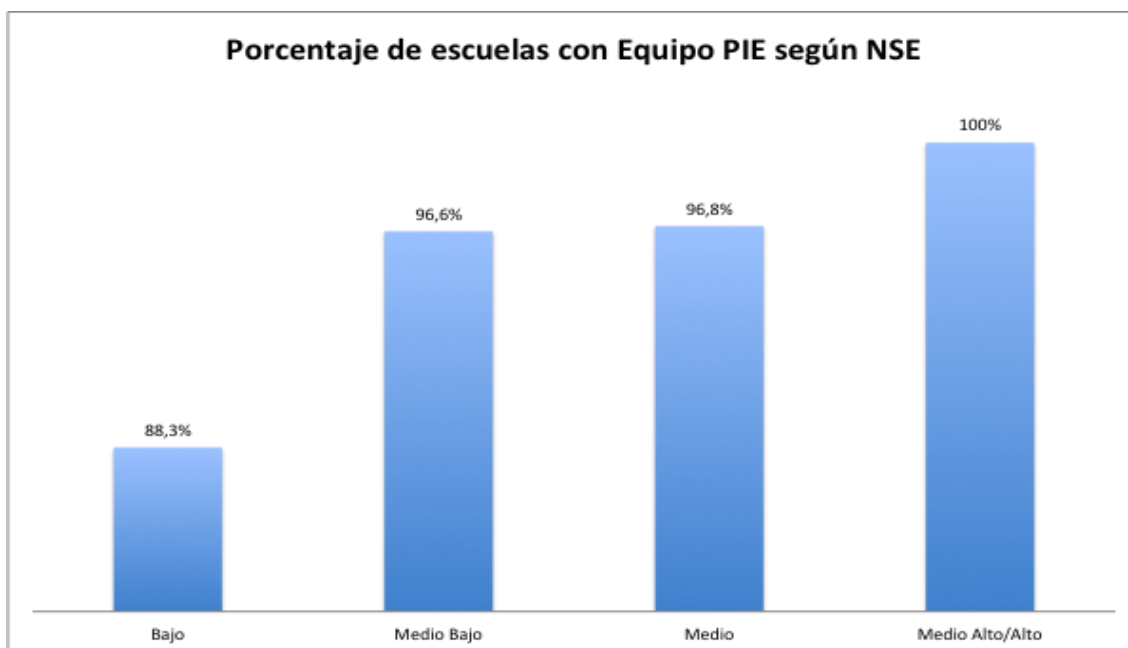
Gráfico N° 51: Existencia de Equipo de Integración Escolar según zona y dependencia



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Donde si se pueden observar diferencias estadísticamente significativas es mediante la comparación de las escuelas según su NSE.

Gráfico N° 52: Existencia de Equipo de Integración Escolar según NSE



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Si bien, más allá del NSE al que pertenezca el establecimiento los porcentajes de presencia de un equipo de integración escolar son más bien altos, existen diferencias importantes y significativas (0,05 de significancia) entre estos porcentajes mirando específicamente el NSE Bajo. Desde este punto de vista, más del 96% de las escuelas de NSE Medio Bajo y Medio poseen equipos de integración y el 100% de las de NSE Medio Alto/Alto también, entonces llama la atención el hecho de que la cifra baje abruptamente entre las escuelas de NSE Bajo (88,3%), donde al parecer estas escuelas no poseerían los recursos necesarios para generar un sólido equipo de integración.

Desde este punto de vista, la ausencia de equipo de integración es un tema que complica mayormente a las escuelas de NSE Bajo las cuales, a partir de los datos anteriormente estudiados, constituyen el 30% de las escuelas de nuestro país y son las que poseen el mayor número de estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual (leve y moderada). Por lo tanto, se considera que 22% de escuelas de NSE Bajo sin equipo de integración escolar, es una cifra bastante alta para las complejidades en términos del trabajo con NEE, que estas deben enfrentar. La pregunta que debe realizarse entonces es, porqué estas escuelas no han logrado obtener los recursos, ya sea desde PIE o SEP, que les permitan constituir un equipo de integración escolar consolidado.

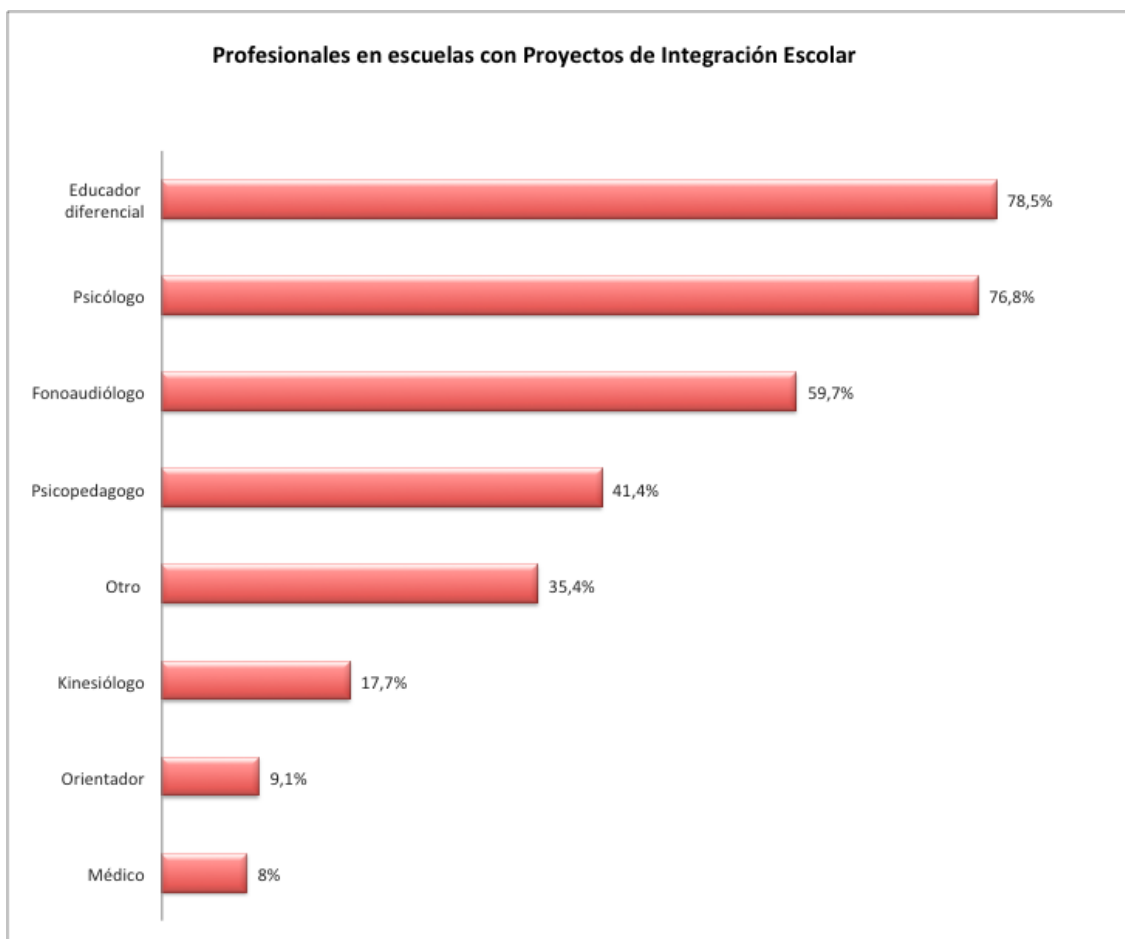
En cuanto a los profesionales que forman parte de estos equipos de integración escolar, se puede señalar que en términos nacionales, estos equipos están compuestos en promedio por 5,6 profesionales, no habiendo grandes diferencias en el promedio controlando por zona, dependencia y NSE. Lo que si es interesante de observar, es la diferencia en el número de profesionales de dos regiones con

escuelas de similares características, las cuales constituyen las únicas dos regiones que se desvían significativamente de la media; Aysén y Arica y Parinacota.

La región de Aysén posee en promedio 1,67 profesionales en el equipo de integración escolar, mientras que en la región de Arica y Parinacota existen 12,2 profesionales en sus equipos. Llama la atención que ambas regiones poseen características similares en relación al porcentaje de alumnos diagnosticados, tipos de NEE, tamaño de las escuelas, etc. pero sin embargo promedios totalmente contrapuestos en cuanto a los tamaños de los equipos.

A continuación, se profundizarán las cifras anteriormente mencionadas observando ahora cuales son los profesionales que componen los equipos que trabajan la Integración Escolar.

Gráfico N° 53: Distribución de Profesionales en escuelas con Proyectos de Integración Escolar



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

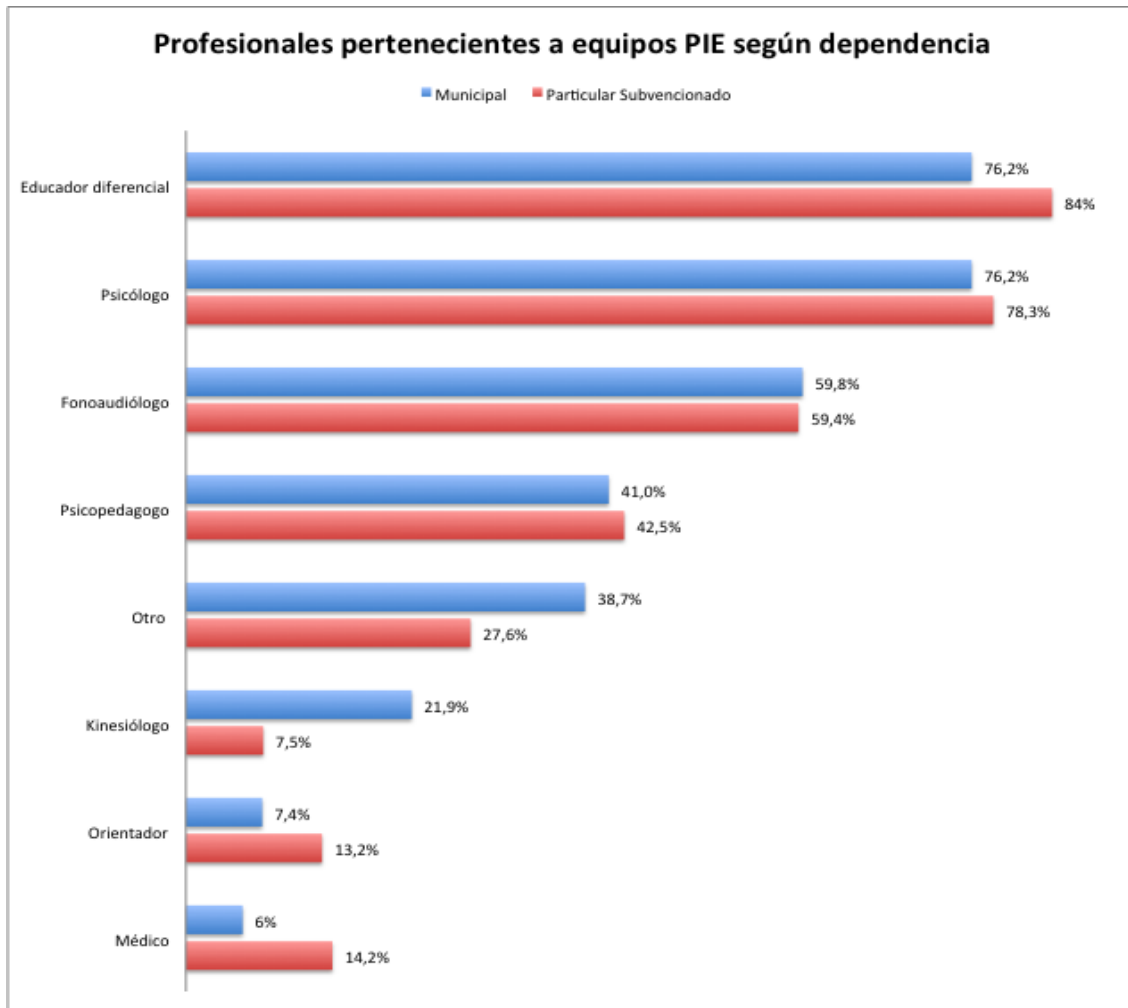
Se puede observar que dentro de las escuelas encuestadas, el 78,5% de estas escuelas poseen educadoras diferenciales, mientras que un 76,8% de estas

escuelas hay Psicólogo. El hecho de que estos dos profesionales sean los que mayoritariamente se encuentren trabajando en los equipos de integración de estas escuelas no es casual, pues los Educadores Diferenciales son quienes han de realizar el trabajo colaborativo al interior del aula y los Psicólogos los que más amplitud de diagnósticos poseen. También existe un alto porcentaje de escuelas que poseen Fonoaudiólogos, los cuales trabajan con TEL y que se corresponde totalmente al hecho de que esa NEE es la quinta más diagnosticadas en las escuelas de nuestro país.

En menor porcentaje siguen Psicopedagogos (41,4%), Otros profesionales (35,4%), Kinesiólogos (17,7%), Orientadores (9,1%) y finalmente la lista la cierran los Médicos (8%), quienes constituyen una verdadera complejidad en el sistema de diagnósticos de NEE, pues según esta política todos los alumnos postulados a la política deben pasar al menos por la revisión de un Médico y considerando que algunos de estos son a su vez Neurólogos, poseen la exclusividad de diagnosticar TDA.

Ahora bien, observando los profesionales que componen los equipos PIE, según la dependencia administrativa de estos, la distribución de los datos es la siguiente.

Gráfico N° 54: Profesionales en equipos de Integración Escolar según dependencia administrativa



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Si se observa la distribución de profesionales en los equipos de Integración Escolar según la dependencia de las escuelas, los establecimientos particular subvencionados poseen más profesionales trabajando en sus dependencias que en el caso del mundo municipal. De esta forma, un 84% de las escuelas particular subvencionadas poseen educadores diferenciales versus un 76,2% de escuelas municipales que poseen dichos profesionales. Se mantienen la tendencia, aunque menos significativa en el caso de la existencia de Psicólogos y Psicopedagogos, no habiendo diferencias en el caso de la existencia de Fonoaudiólogos según la dependencia (59,8% en el mundo municipal y 59,4% en particular subvencionados).

Algo que llama la atención, es que existe un mayor porcentaje de kinesiólogos trabajando en las escuelas municipales que particular subvencionadas (29,9% versus un 7,5%), lo que puede dar cuenta que muchas corporaciones de educación han invertido en la incorporación de kinesiólogos que trabajen con discapacidades físicas o motoras. Además, en el mundo profesional existe un gran porcentaje de

“otros profesionales” que trabajan en los equipos PIE, observándose la necesidad de estas escuelas de incorporar otro tipo de profesionales (docentes formales o asistentes sociales), debido al menor acceso y disponibilidad de profesionales específicos que tienen algunas escuelas municipales.

Algo que es importante señalar, es el hecho que un 14,2% las escuelas particular subvencionadas poseen un médico trabajando en el equipo PIE del establecimiento, mientras que en las escuelas municipales esta cifra se reduce a un 6%. Es importante hacer dialogar este dato con los datos presentados en el análisis estadístico descriptivo, donde se pudo observar que las escuelas particular subvencionadas diagnostican más TEL, suponiendo que estas escuelas poseen un mayor acceso a médicos (en particular neurólogos) que las escuelas municipales, las cuales al no tener acceso a este profesional, podrían diagnosticar otras NEE. Con estos datos se puede aceptar dicho planteamiento, donde se observa, que las escuelas particular subvencionadas poseen un mayor porcentaje de médicos trabajando específicamente en los equipos PIE de la institución, que las escuelas municipales.

Ahora, se observarán los profesionales que trabajan en escuelas según zonas.

Gráfico N° 55: Profesionales en equipos de Integración Escolar según zona



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

En relación a los profesionales que trabajan en los equipos PIE de las instituciones encuestadas, es posible observar que del total de escuelas urbanas los porcentajes de profesionales trabajando allí son siempre mayores que en el caso de las escuelas rurales, por ejemplo, del total de escuelas urbanas un 63,6% de estas señalan poseer fonoaudiólogo en sus equipos, mientras que del total de escuelas rurales el 50,5% de estas poseen este profesional. Uno solo profesional es la excepción a esta regla; el médico. Se observa que un 10,1% de escuelas rurales señala poseer un médico como parte de su equipo de integración, mientras que en el caso de las escuelas urbanas este porcentaje llega solo hasta un 7,1%. Llama la atención, que las escuelas rurales posean comparativamente más médicos trabajando en sus establecimientos que las escuelas urbanas, lo que se puede entender como que los médicos en los sectores rurales están más disponibles que otros profesionales, debido a que es una necesidad básica para toda la comunidad local contar con este profesional, más allá de la atención que pueda entregar solamente a la escuela.

A continuación se observará la distribución de profesionales que apoyan de manera externa los PIE de los establecimientos.

Gráfico Nº 56: Profesionales externos al Proyecto de Integración Escolar



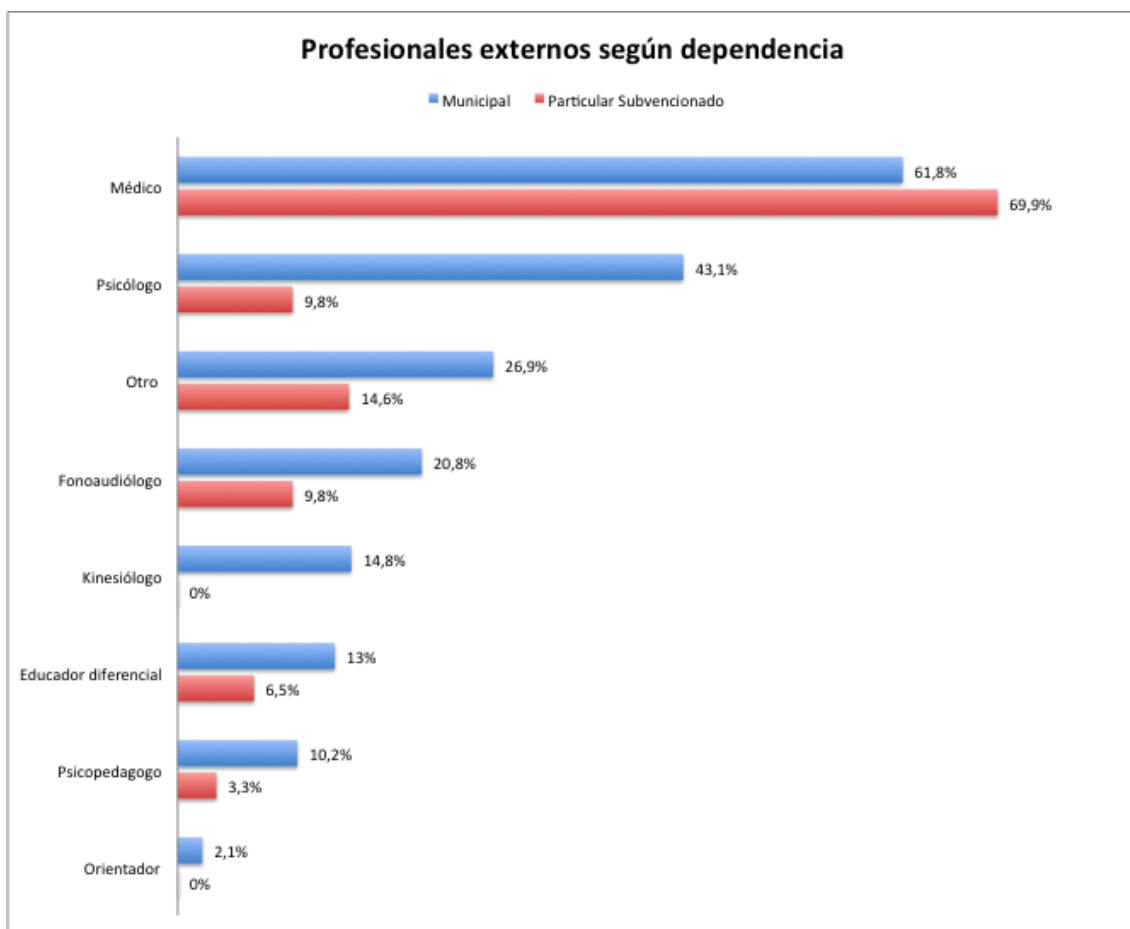
Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Del 58,1% de establecimientos que señalaron recibir algún tipo de apoyo externo, el médico se constituye como el principal apoyo, donde un 63,8% de las escuelas encuestadas señala recibir apoyo externo de este profesional. Cabe decir, que los procedimientos de diagnóstico desde el decreto 170, señalan la obligatoriedad de que todos los alumnos postulados sean observados por un médico, ahí el gran porcentaje de apoyo desde el exterior por parte de este profesional.

Luego del Médico, un 33% de las escuelas señala recibir el apoyo externo de Psicólogo, lo cual se condice también con que por un tema de costos, pues muchos sostenedores de escuelas estarían optando por contar con psicólogos que trabajen de manera externa con las escuelas que están bajo su administración y no de manera específica en una sola institución. El resto de profesionales se comporta de manera más heterogénea, de acuerdo a la necesidad de acudir a uno u otro profesional para un diagnóstico específico.

Ahora, si se controlan estos datos por la dependencia administrativa del establecimiento, se puede observar la siguiente distribución.

Gráfico Nº 57: Profesionales externos al Proyecto de Integración Escolar según dependencia



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

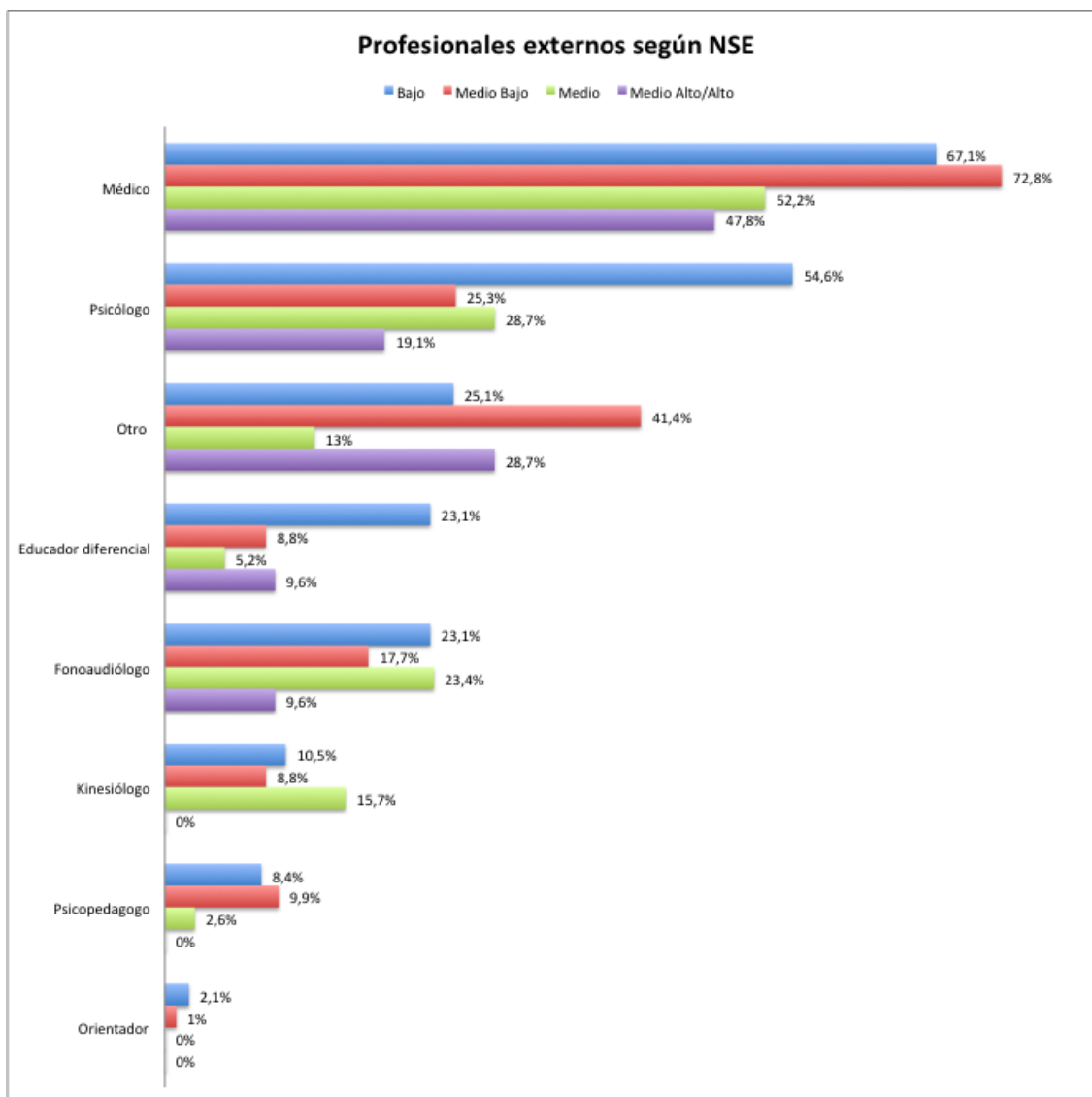
Se observa que en ambas dependencias el profesional que más apoyos externos realiza es el médico, estando presente en un 69,9% de las escuelas particular subvencionadas que señalar recibir apoyos externos, mientras que este mismo apoyo se puede observar en un 61,8% de las escuelas municipales. De esta manera, es posible afirmar que en ambos casos la figura del médico es más bien una figura externa, donde principalmente a través del sistema público de salud se puede optar a sus atención, siendo muy complejo que un médico trabaje internamente en la escuela, ya sea por costos, accesos o también, por la falta de vocación de un médico a trabajar en establecimientos educacionales. Así entonces, la gran diferencia entre ambas dependencias la marca el hecho de que las escuelas particular subvencionadas tendrían más acceso a atención médica, ya sea contratando un médico particular que diagnostique a los alumnos o también, como se vio en el análisis anterior, optando por médicos que trabajen internamente en los equipos de integración del establecimiento.

En la misma línea, se puede observar que entonces las escuelas municipales poseen un mayor acceso que las escuelas particular subvencionadas en el caso de los psicólogos, ya que las corporaciones o direcciones municipales suelen tener un psicólogo a disposición de sus establecimientos. El fácil acceso a este profesional, pareciera marcar la tendencia de diagnósticos discutidas en los apartados anteriores, donde se pudo observar que en el mundo municipal los mayores porcentajes de diagnósticos son aquellos realizados por psicólogos (por ej. Discapacidad intelectual leve) y en menor medida los realizados por Neurólogos (por ej. TDA), pues si es difícil optar a un médico general, mucho más es optar a Neurólogo.

Parece bastante complejo de determinar, pero los datos aquí expuestos señalan que los diagnósticos dependen no solamente de la NEE objetiva que los alumnos poseen, sino en mayor medida del real acceso que las escuelas tienen a los profesionales que diagnostiquen estas NEE, cambiando y determinándose estos diagnósticos por dependencia, zona y lo más grave aún, según NSE.

De hecho, anteriormente se mencionó que los diagnósticos varían según el NSE que posee la escuela, por lo tanto es posible observar que las escuelas de GSE Bajo diagnostican mayoritariamente Discapacidad Intelectual Leve, mientras que las escuelas de los GSE Medio Alto/Alto diagnostican mayormente TDA. Siguiendo con la línea de este análisis, se contrapondrán estos datos con los datos de acceso a profesionales externos a las escuelas.

Gráfico N° 58: Profesionales externos al Proyecto de Integración Escolar según dependencia



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Como ha sido la descripción a lo largo de este análisis, la figura del médico toma una gran preponderancia en cuanto profesional de apoyo externo, siendo este el profesional que más apoyo externo realiza (recordando nuevamente la obligatoriedad de que los médicos deben atender a todos los alumnos que quieran ser postulados a PIE). De hecho, son las escuelas de NSE más bajos las que dicen tener un mayor acceso a médico, principalmente porque estas escuelas necesitan del servicio público de salud para poder diagnosticar a sus alumnos, no existiendo profesionales de esta área que trabajen internamente en la institución.

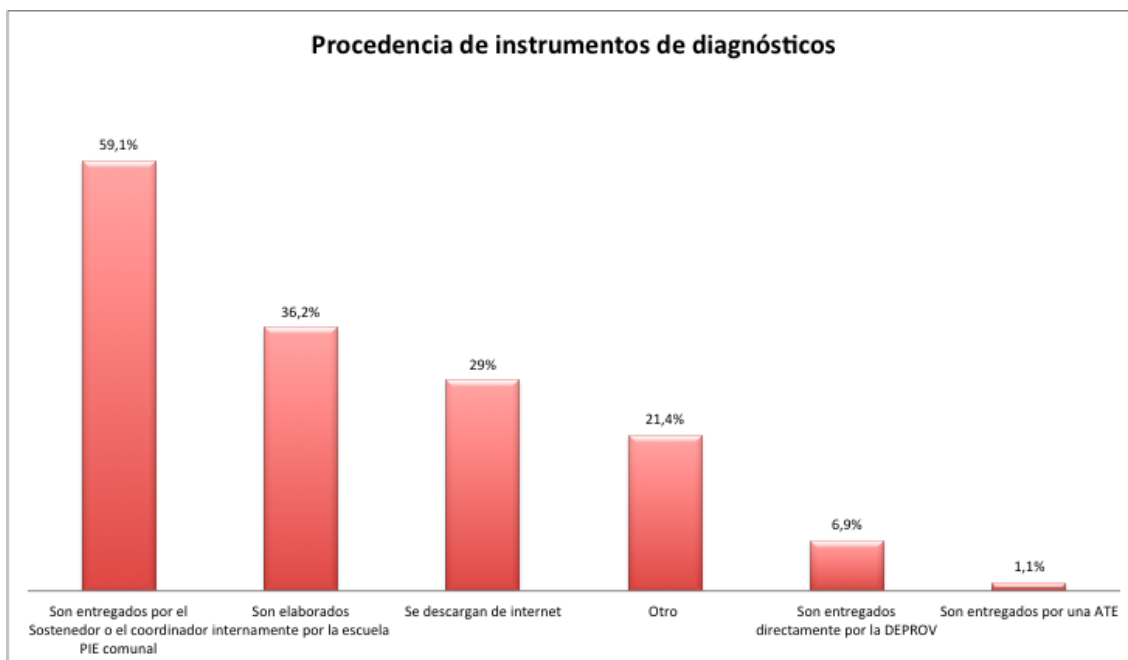
Además, se observa como las escuelas ubicadas en el GSE Bajo poseen un importante acceso a Psicólogo, donde el 54,6% de estos establecimientos señala tener acceso de manera externa a este tipo de profesionales. Así, al ser la mayor

parte de estos establecimientos de NSE Bajo municipales, se puede entender un mayor acceso a Psicólogo, lo cual puede determinar el tipo de diagnóstico que se ha realizado.

Las escuelas de NSE Medio Alto/Alto al tener un 33,4% de diagnósticos TDA (ver Gráfico n°33) tenderían no solo más acceso a médicos, sino que dentro de estos porcentajes estarían incorporados también los neurólogos, siendo estos los únicos capacitados para diagnosticar dicha NEE. En definitiva, los datos ayudan a comprender y observar como los diagnósticos realizados por parte de las escuelas, dependen en gran medida del acceso interno o externo al profesional capacitado para diagnosticarlos y por lo mismo, la tendencia de un tipo de diagnóstico en particular, responde al escenario en que se encuentra dicho establecimiento teniendo acceso a un profesional y no a otro.

Ahora, en relación al tipo de instrumentos que utilizan estos profesionales para diagnosticar a los alumnos, se puede observar la siguiente información.

Gráfico N° 59: Procedencia de instrumentos de Diagnósticos PIE

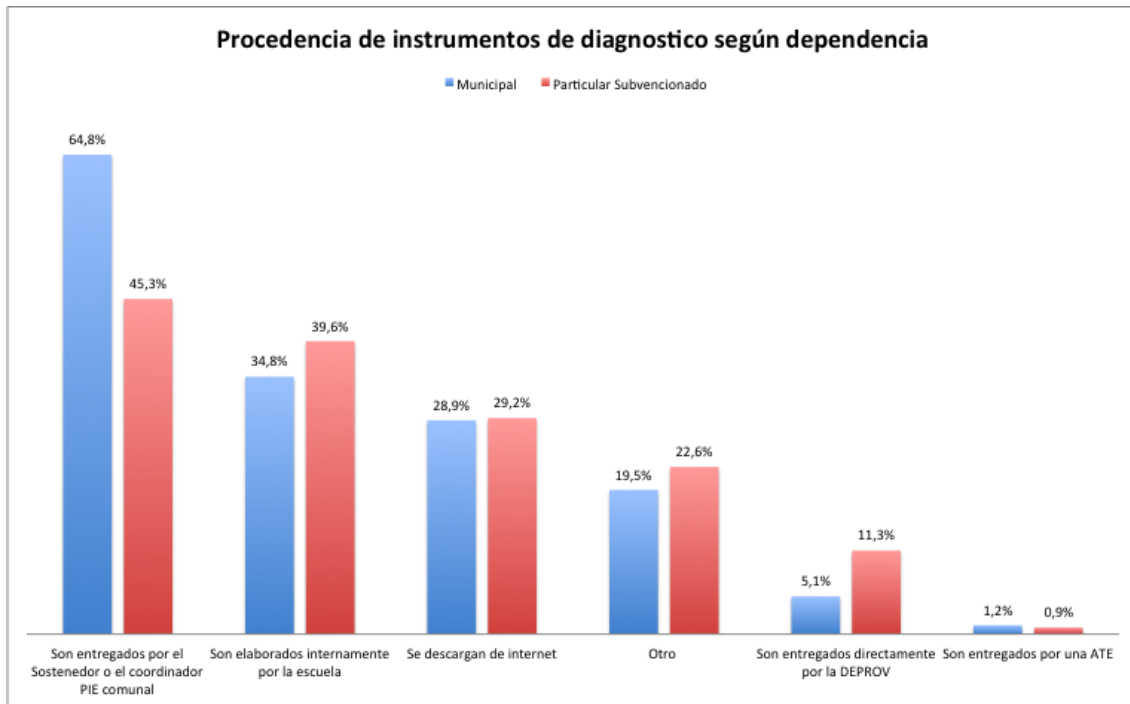


Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Se observa como la procedencia más común de los instrumentos es directamente desde el sostenedor o de la coordinación PIE comunal (59,1% de las escuelas), además se debe señalar que un importante número de escuelas (36,2%) genera sus propios instrumentos de diagnóstico y un (29%) lo descarga desde internet. Es decir, si la escuela no recibe directamente los instrumentos desde el nivel central, simplemente es confeccionado autónomamente o ayudados por internet, pero un muy bajo porcentaje de escuelas señala que estos sean entregados por otras instituciones externas (DEPROV o ATE's).

Ahora, si se observa esta distribución según la dependencia administrativa de los establecimientos, la distribución es la siguiente.

Gráfico N° 60: Procedencia de instrumentos de Diagnósticos PIE según dependencia administrativa



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Lo más interesante de observar con estos datos, es el hecho de que la gran diferencia en la procedencia de instrumentos según dependencia, se da como era de esperar, en el caso de la participación del sostenedor o coordinador comunal, donde un 64,8% de las escuelas municipales señala que esta institucionalidad es la que provee dichos instrumentos, mientras que en el caso de las escuelas particular subvencionadas este apoyo externo disminuye al 45,3% de las preferencias.

En los demás “tipos” de procedencia de instrumentos, son las escuelas particular subvencionadas las que señalan contar con un mayor apoyo en tema de instrumentos de diagnóstico, aunque las diferencias no muestran una alta significancia. Llama la atención el hecho de que un mayor porcentaje de escuelas particular subvencionadas que municipales, señalan que la DEPROV les entrega directamente estos instrumentos de diagnóstico.

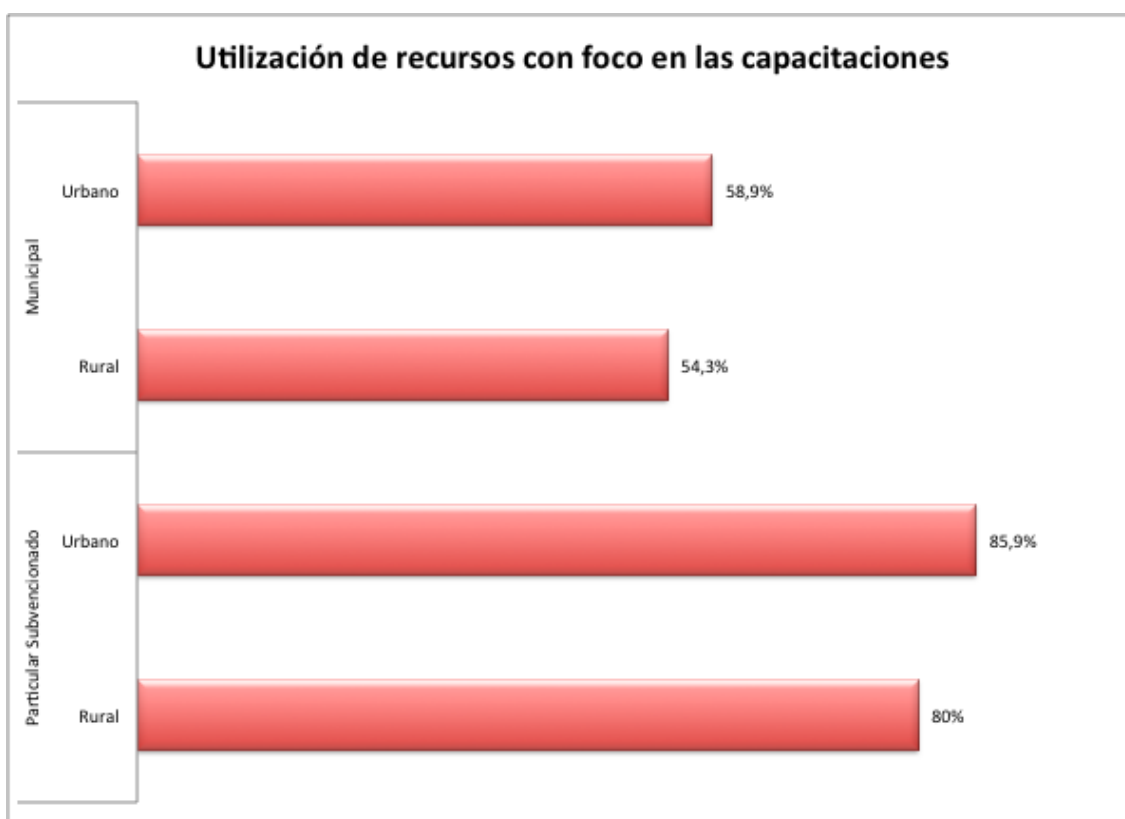
En definitiva se observa que más allá de la dependencia son las instituciones sostenedoras las encargadas de entregar los documentos de diagnóstico a los establecimientos, habiendo también un alto porcentaje de escuelas que desarrolla sus instrumentos internamente y también que los descargan de internet.

4. Utilización de recursos en el Proyecto de Integración Escolar

Se observará a continuación, cuales son los principales lineamientos en la utilización de recursos que las escuelas están llevando a cabo, en relación a sus Programas de Integración Escolar.

En relación a los recursos destinados a capacitaciones, es posible señalar que en un 65,1% de las escuelas encuestadas, se destinan recursos para capacitaciones de los agentes del establecimiento, estos porcentajes varían de acuerdo a la dependencia y zona en que se ubiquen estos establecimientos.

Gráfico N° 61: Procedencia de instrumentos de Diagnósticos PIE según dependencia administrativa y zona

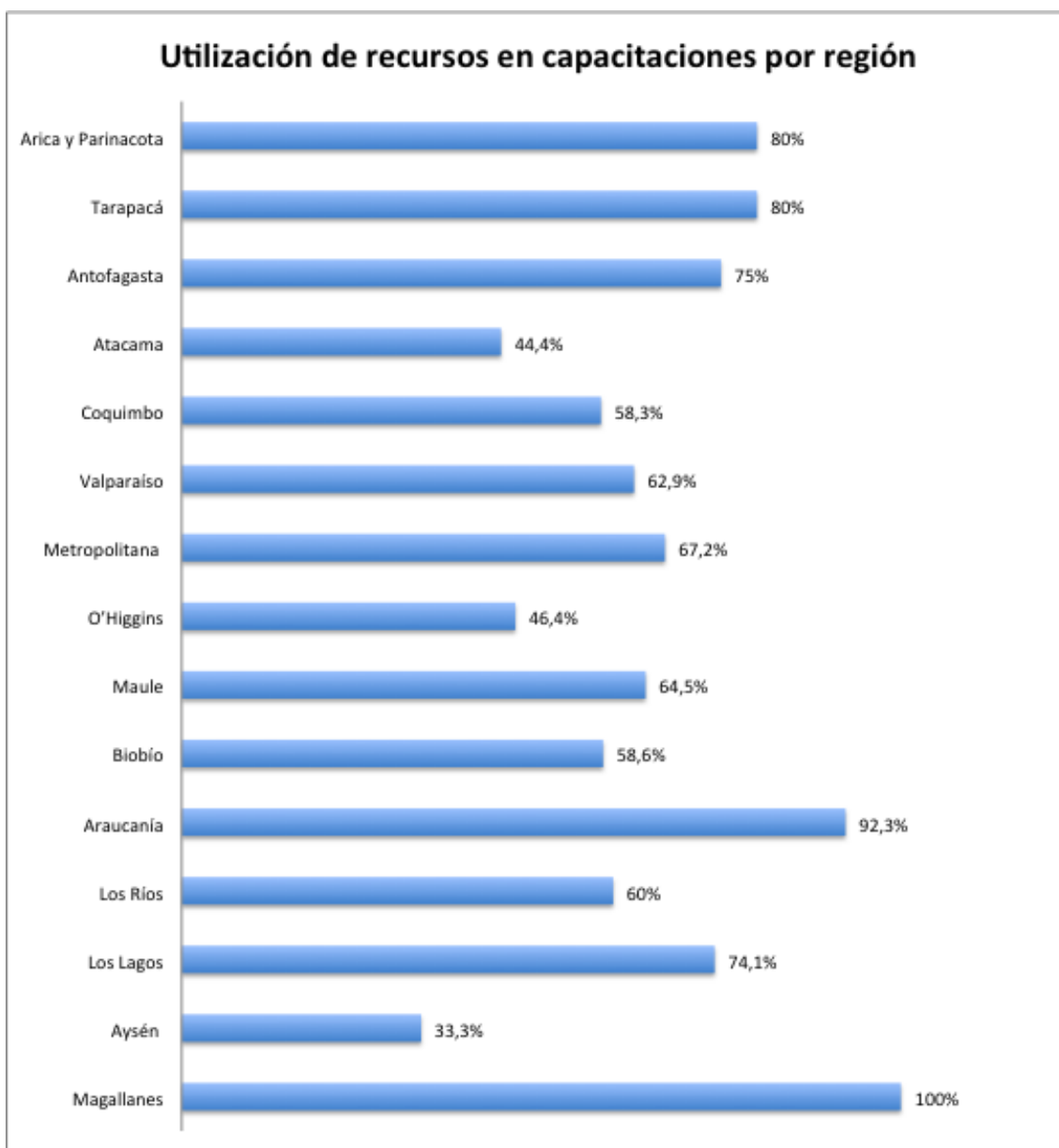


Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

En relación a la definición de recursos con foco en capacitaciones, se observa que estos han de destinarse a dichas actividades, principalmente en el caso de las escuelas particular subvencionadas, habiendo altos porcentajes de utilización de recursos en capacitaciones incluso cuando estas escuelas se encuentran en sectores rurales (80%). Al contrario, en el caso de las escuelas municipales se puede observar que la utilización de recursos en capacitaciones es menor, diferencia que se acrecienta en el caso de aquellas escuelas que además se ubican en sectores rurales.

Algo interesante de observar es como se distribuye la utilización de recursos en capacitaciones según regiones.

Gráfico N° 62: Utilización de recursos en capacitaciones según región



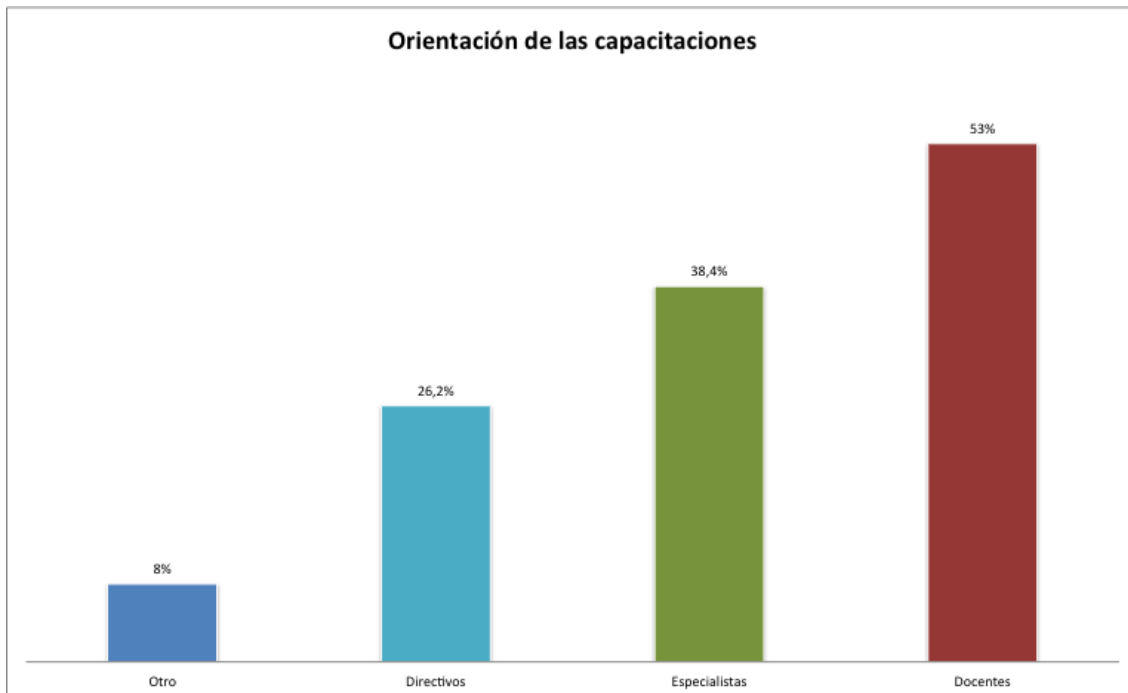
Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Se observa una clara diferencia en las distintas regiones de Chile, en relación a la utilización de recursos con foco en capacitaciones, de esta manera en regiones como Aysén, Atacama u O'Higgins existe una proporción menor de escuelas que señala distribuir sus recursos con foco en las capacitaciones, mientras que en regiones como la Araucanía, Magallanes o Arica y Parinacota ocurre exactamente lo contrario, altos porcentajes de escuelas utilizan los recursos con foco en capacitaciones.

Estas distribuciones parecieran estar totalmente alineados con el hecho de que las regiones con mayor utilización de recursos en capacitación, poseen un porcentaje mayor de establecimientos particular subvencionados (ver gráfico N°9), mientras

que en las regiones con menos utilización de recursos hay más escuelas municipales. En definitiva, se puede observar que la utilización de recursos en capacitaciones es algo que está relacionado con la dependencia administrativa del establecimiento, pues al parecer en las escuelas municipales los recursos estarían dirigidos a otro tipo de prioridades (de infraestructura o contratación), mientras que en las escuelas particular subvencionadas la capacitación sería una prioridad cuando ya se ha generado un piso mínimo en términos de condiciones educativas.

Gráfico N° 63: Orientación de las capacitaciones según agente escolar

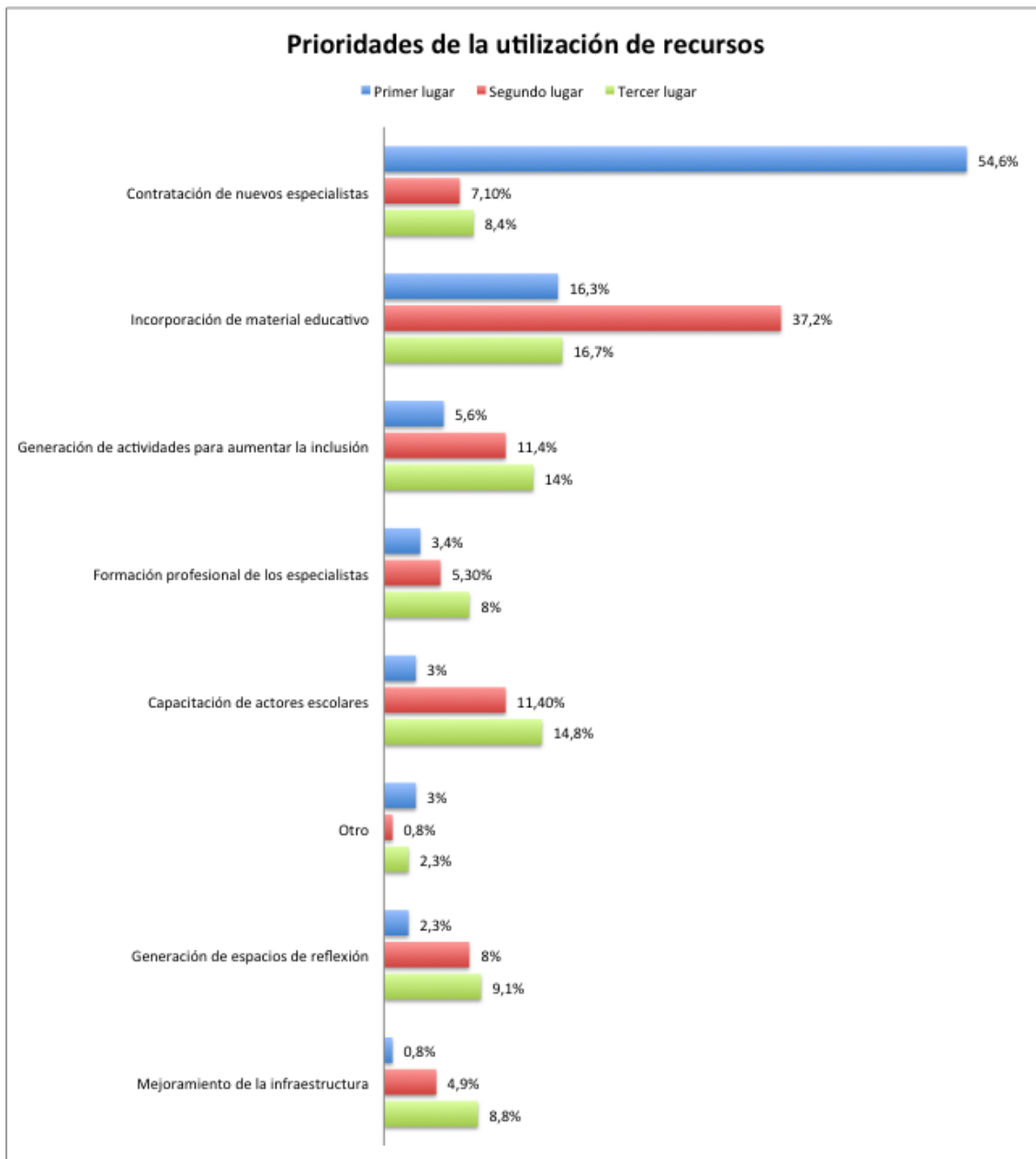


Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

En relación a la orientación de las capacitaciones, se puede observar que estas están dirigidas mayoritariamente a los docentes de la institución, habiendo un 53% de directores que señalan aquello, luego le siguen los especialistas (38,4%), los directivos (26,2%) y otros agentes (8%) dentro de los cuales se ubican principalmente apoderados y asistentes de la educación, no habiendo grandes diferencias según las variables sociodemográficas trabajadas durante esta investigación. Estos datos tienen sentido y pueden alinearse con el hecho de que son estos agentes los que más capacitaciones han de necesitar, en vista que esta política emplaza a los profesores a tener las herramientas para el trabajo colaborativo al interior del aula, la planificación conjunta y la adecuación curricular.

Ahora, observando como se planifican y cuáles son las prioridades de esta planificación de recursos, se pueden observar interesantes datos. Primero, el 72,9% de los directores encuestados señala que en su establecimientos se planificó el uso de los recursos provenientes de PIE, observándose las siguientes prioridades de dicho uso de recursos.

Gráfico N° 64: Prioridades en la planificación y utilización de recursos



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

La principal prioridad de la utilización de recursos es la contratación de nuevos especialistas para la institución, donde un 54,6% de las escuelas encuestadas ubica dicha actividad en esta posición. Por su parte, el gasto de recursos en incorporación de material didáctico, posee un 16,3% de las preferencias de primera prioridad y un 37,2% de segunda prioridad. Un alto porcentaje de tercera prioridad es ocupado por la capacitación de actores escolares (14,8%), llamando la atención el alto porcentaje de escuelas que priorizan la generación de actividades para aumentar la inclusión.

En definitiva las prioridades de las escuelas parecieran agruparse en cuatro niveles, la contratación de especialistas, incorporación de material educativo, capacitación y generación de actividades para la inclusión.

Ahora bien, profundizando los datos según dependencia administrativa, se puede observar lo siguiente.

Gráfico N° 65: Prioridades en la planificación y utilización de recursos según dependencia administrativa



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Los porcentajes de prioridades de recursos no varía demasiado según dependencia administrativa, de esta forma la contratación de nuevos especialistas es la prioridad en ambas dependencias administrativas, habiendo más del 50% de escuelas que se inclina por este ítem. Aunque el segundo ítem en ambos tipos de establecimientos corresponde a la incorporación de material educativo, llama la atención que un 20,1% de escuelas municipales se inclina por este ítem, mientras que solo un 8,5% de escuelas particulares subvencionadas se inclina por lo mismo.

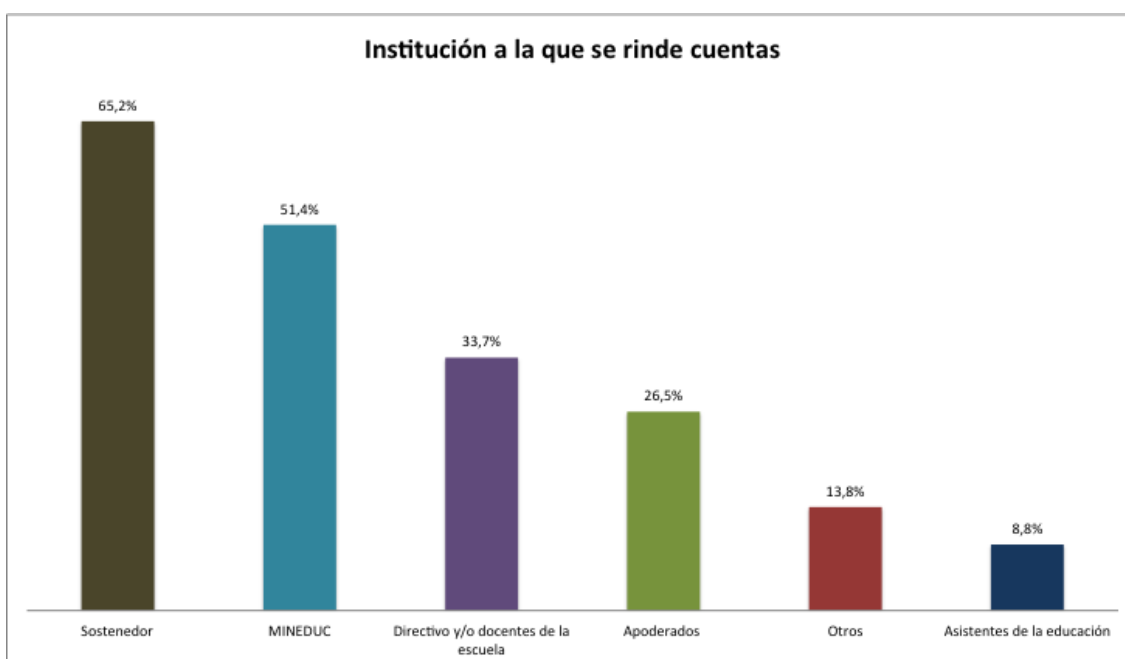
Otra cosa que llama la atención, es el hecho que para las escuelas particular subvencionadas no es una prioridad el mejoramiento de la infraestructura, quedando relegado este ítem a la última posición de primeras prioridades,

mientras que para las escuelas municipales constituye el tercer ítem de primeras prioridades (6%).

En definitiva, se observa que sin importar la dependencia, la contratación de nuevos especialistas y la incorporación de material educativo son las principales prioridades de las escuelas, siendo el ítem de mejoramiento de infraestructura, el que muestra más importancia para las escuelas municipales que para las particular subvencionadas, donde al parecer en estas últimas sería un ítem ya resuelto o que no merece una mayor problematización.

Ahora, en relación a la rendición de cuenta los recursos utilizados por el Programa de Integración Escolar, se pueden observar los siguientes datos.

Gráfico N° 66: Institucionalidad a la que se rinde cuentas

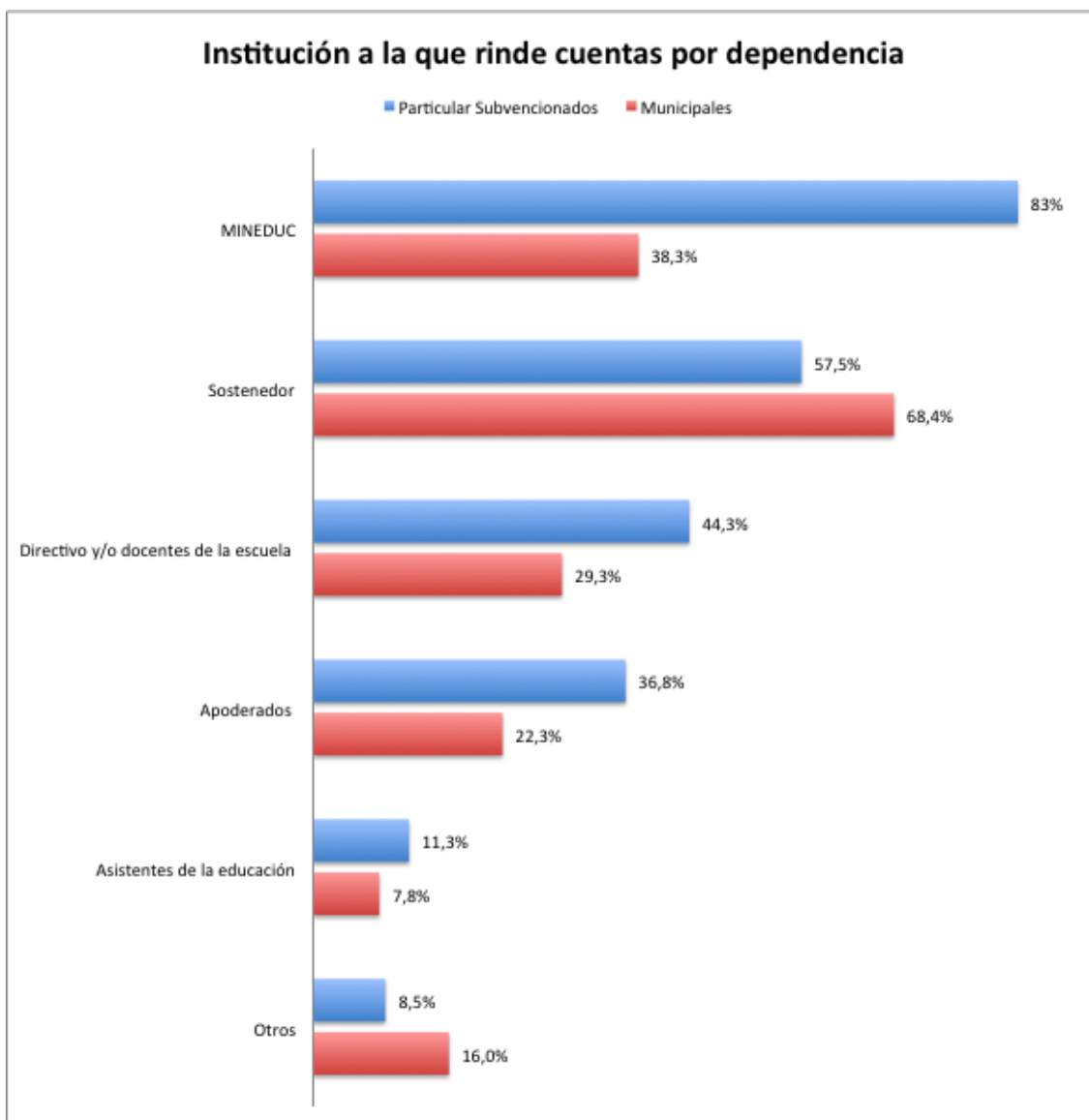


Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Los recursos utilizados por el Programa de Integración Escolar, las escuelas han de rendir cuentas primero a las autoridades centrales, donde un 65,2% de estas escuelas rinde cuenta a su sostenedor y luego un 51,4% al MINEDUC. También es posible observar una rendición de cuentas interna, principalmente a directivos y docentes (33,7%) y luego apoderados (26,5%). Además, 13,8% de los directores señaló rendir cuentas a "Otros" agentes, siendo principalmente estos agentes e instituciones comunales y finalmente un 8,8% de los establecimientos rinde cuenta a los asistentes de la educación.

Si se observa la distribución cruzada por la dependencia administrativa se pueden observar algunos datos interesantes de profundizar.

Gráfico N° 67: Institucionalidad a la que se rinde cuentas según dependencia administrativa



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

El dato más interesante de observar del anterior gráfico, es que contrario a lo que se puede pensar, son las escuelas particular subvencionadas las que perciben al MINEDUC como la principal institución a la cual rendir cuentas sobre los Programas de Integración Escolar, de hecho un 83% de estos establecimientos señala rendir cuentas a esta institución, mientras que solo un 38,3% de las escuelas municipales rinde cuentas a MINEDUC.

Por otra parte, un 68,4% de las escuelas municipales señala rendir cuentas al sostenedor, mientras que una cifra menor (57,7%) de escuelas particular subvencionadas rinde cuentas a sus sostenedor. Si se comparan estos datos con el campo cualitativo de la presente investigación, se puede observar que las escuelas municipales no solo deben rendir cuentas al sostenedor en términos

administrativos, sino que además los equipos de coordinación que trabajan en estas escuelas se organizan y rinden cuentas en términos de avances, inquietudes profesionales, técnicas de trabajo y cooperación, no a los equipos directivos del establecimiento, sino más bien a la coordinación municipal.

Por ende, las instituciones realmente responsables de los Programas de Integración Escolar en las escuelas municipales, son las instituciones municipales. De ahí que en términos de rendición de cuentas la principal institución para las escuelas municipales es el sostenedor (entendida como institucionalidad municipal amplia, responsable de la coordinación municipal) y no el MINEDUC, el cual constituye una segunda rendición de cuentas, más bien administrativa y no técnica ni profesional.

Por su parte, las instituciones particular subvencionadas no tienen sobre ellas una institucionalidad que centralice, organice y distribuya las labores entre distintas escuelas y además no se percibe como una “contraparte” técnica y profesional, más bien el sostenedor se entiende como un agente al cual rendir los gastos realizados por la institución, por lo mismo es que al preguntarles por la institución a la cual se rinde cuentas consideran ampliamente al MINEDUC, quién si representa esta institución que organiza el trabajo y entrega lineamientos profesionales.

Es importante señalar que un 48,8% de las escuelas encuestadas señala utilizar recursos complementarios con foco en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, el origen de estos recursos se detalla a continuación.

Gráfico N° 68: Recursos complementarios a PIE



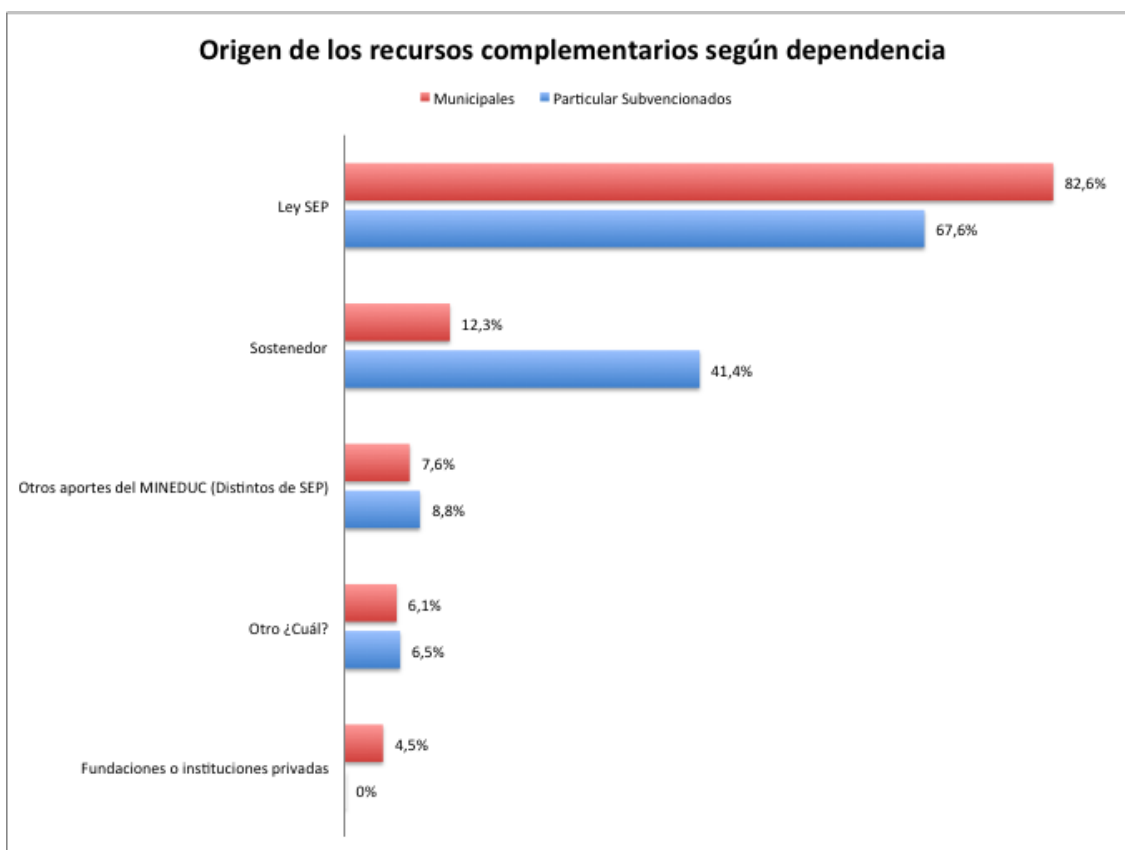
Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

De las escuelas que señalaron destinar recursos complementarios con foco en el trabajo en integración escolar, se puede observar como era de esperar, que un 68% de las escuelas que destinan recursos complementarios a los Proyectos de Integración Escolar los sacan de la Ley SEP.

Un 17% de estas escuelas señala que estos recursos son destinados directamente desde el sostenedor, un 7% señala que existen recursos complementarios diferentes a la ley SEP, pero que de igual forma bajan de MINEDUC, un 5% señala la existencia de “Otros” tipos de financiamientos, tales como aportes propios de los establecimientos y sus sostenedores y donaciones. Por debajo se puede señalar que un 3% de estos establecimientos señalan que Fundaciones o instituciones privadas aportan dineros con foco en los Programas de Integración Escolar.

Ahora considerando la distribución de estos datos según la dependencia administrativa, se puede observar la siguiente gráfica.

Gráfico Nº 69: Recursos complementarios a PIE según dependencia administrativa



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Se nota la gran diferencia entre escuelas municipales y particular subvencionadas en relación a la importancia que las primeras le otorgan a los dineros SEP como

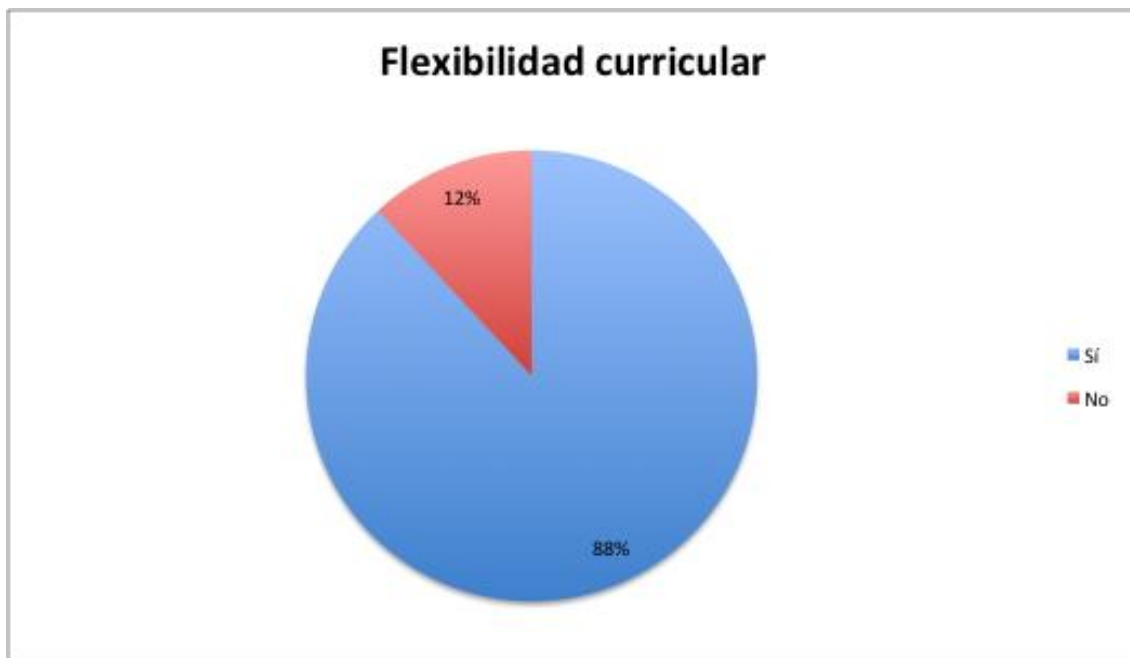
recursos complementario. De hecho un 82,6% de las escuelas municipales señalan que es este recurso el que mayoritariamente utilizan como complementa a la subvención PIE, mientras que un 67,6% de las escuelas particular subvencionadas señala el mismo origen. Las escuelas municipales al tener mayor vulnerabilidad que las particular subvencionadas, poseen también mayores recursos SEP que pueden destinar al trabajo con alumnos con NEE, por lo tanto para las escuelas municipales es indispensable contar con dichos recursos como complemento a los recursos PIE.

A su vez, un 41,4% de las escuelas particular subvencionadas señala que el sostenedor inyecta recursos directamente a los programas de integración escolar, mientras que solo un 12,3% de las escuelas municipales señala que su sostenedor otorga recursos adicionales. Se observa la importancia de la figura del sostenedor en el aporte de recursos complementario al financiamiento de los proyectos de integración, este punto ha de ser complementado más adelante con los datos de la fase cualitativa de la investigación. Para conocer la evaluación de los recursos ir al anexo N° 10.

5. Trabajo con enfoque en la diversidad

Ahora bien, de acuerdo al trabajo con enfoque en la diversidad y la disposición de las escuelas a trabajar con flexibilidad curricular y evaluaciones diferenciadas, se pueden observar los siguientes datos.

Gráfico N° 70: Incorporación de Flexibilidad Curricular

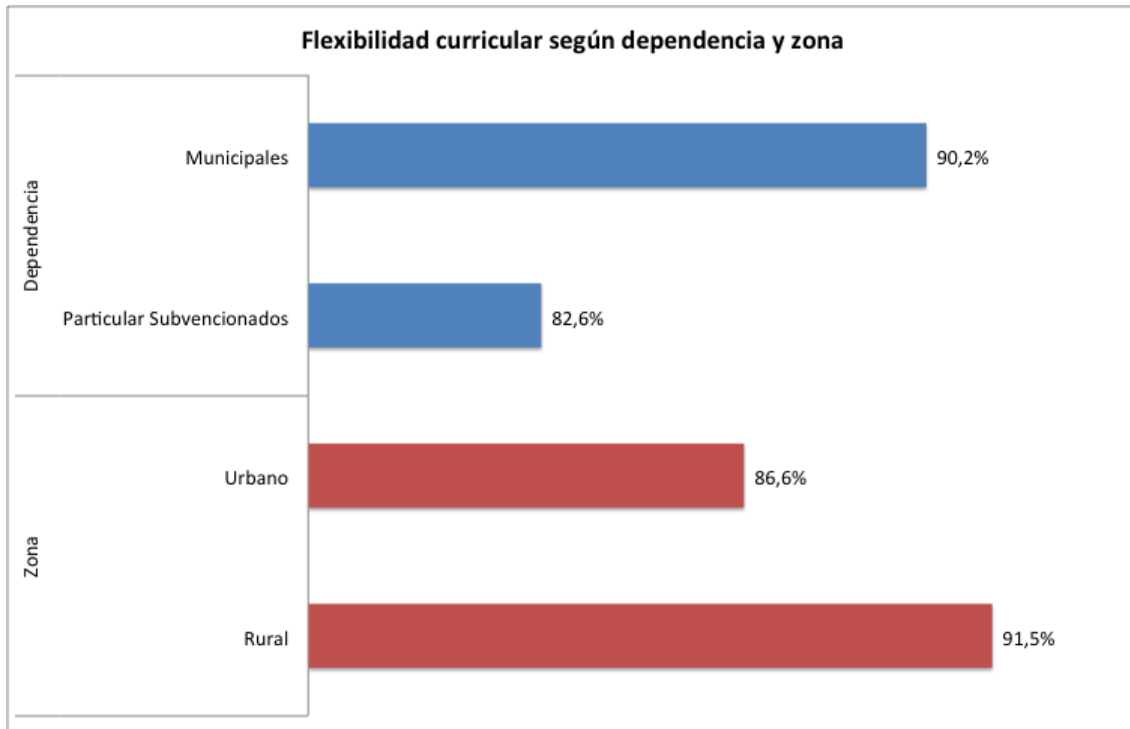


Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

De acuerdo a este gráfico, se puede observar que un 88% de las escuelas encuestadas señala haber incorporado de manera explícita a sus reglamentos institucionales la flexibilidad curricular en el caso que se requiera.

Ahora bien, analizando estos datos de acuerdo a la dependencia y la zona donde se encuentran las escuelas, se observan los siguientes datos.

Gráfico N° 71: Incorporación de Flexibilidad Curricular según dependencia y zona



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Se observa que del total de escuelas encuestadas, un 90,2% de los establecimientos municipales incorpora la flexibilidad curricular dentro de sus programas internos, mientras que el 82,6% de las escuelas particular subvencionadas realiza lo mismo, estas diferencias no son estadísticamente significativas (con un 95% de confianza). Pareciera que las escuelas municipales tienen más integrado el concepto a nivel institucional y cultural, en cuanto a la flexibilización del curriculum.

En relación a la zona en que se encuentran los establecimientos, un 86,6% de las escuelas urbanas señala incorporar la flexibilidad curricular en sus programas, mientras que un 91,5% de las escuelas rurales señala realizar dicha adecuación curricular, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre estos dos porcentajes (con un 95% de confianza).

Gráfico N° 72: Incorporación de Evaluaciones Diferenciadas



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Se observa que en temas de evaluaciones diferencia, habría una mayor disposición para incorporar esta adecuación a las prácticas escolares, de hecho un 95% de los establecimientos encuestados señala realizar evaluaciones diferenciadas. Este dato permite observar que las escuelas estarían no solo trabajando de manera diferenciada con los alumnos, sino también estarían evaluando a partir de las necesidades de cada alumno.

Siguiendo con el análisis, se cruzarán los siguientes datos con las variables sociodemográficas observadas hasta ahora. Para conocer la distribución de las evaluaciones diferenciadas según zona y dependencia ir al anexo N° 10.

6. Prácticas de trabajo colaborativo entre estudiantes

Ahora, se analizarán los datos en relación a las prácticas de trabajo colaborativo llevados a cabo por los mismos estudiantes, en relación tanto a prácticas al interior como al exterior del aula.

Gráfico N° 73 Trabajo colaborativo entre estudiantes



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

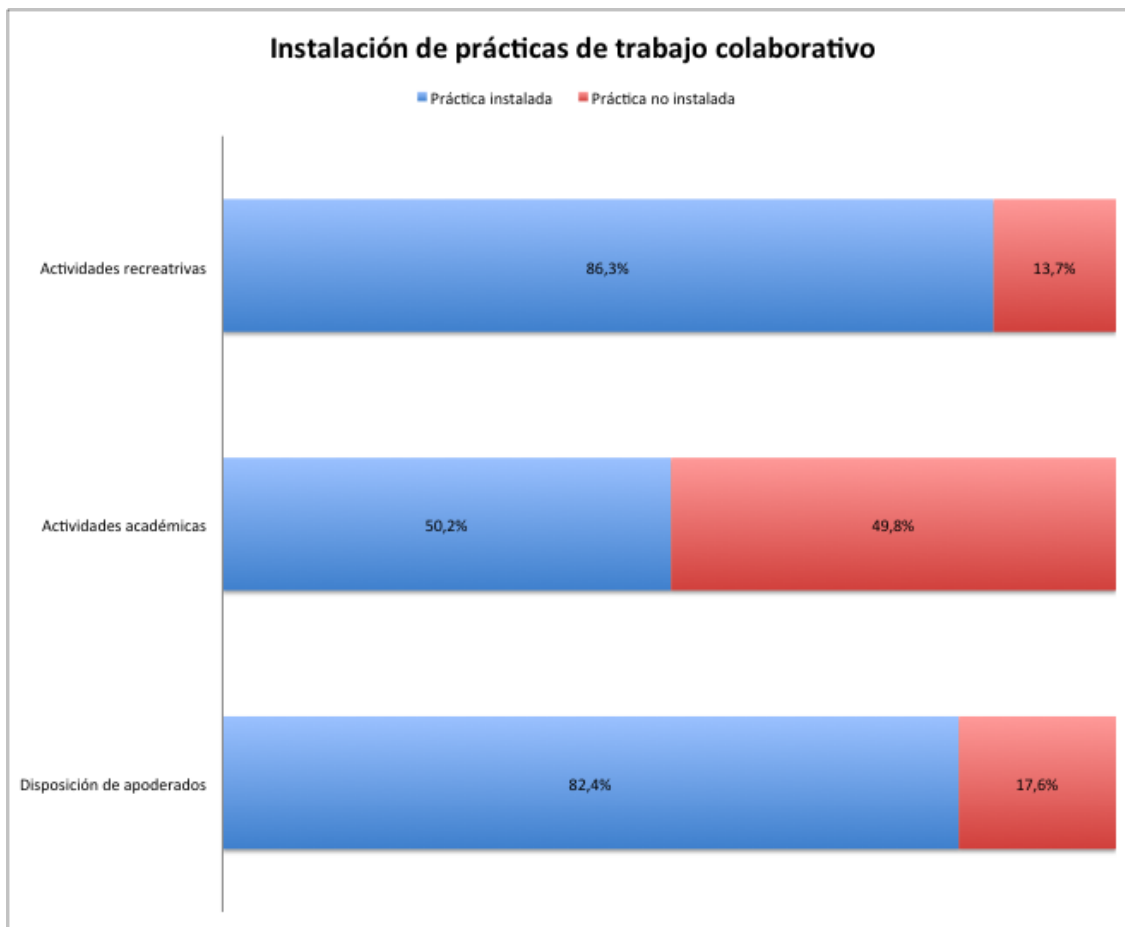
Observando la gráfica anterior, se puede apreciar que la mayor parte de las escuelas reconocen la existencia de prácticas colaborativas entre estudiantes principalmente en relación al trabajo extra-aula, donde los directores responden que un 86,3% de los estudiantes sin NEE nunca realizan sus actividades de manera separada a sus compañeros con NEE, habiendo solamente un 3% de estos que mencionada que estas prácticas suceden en algunas ocasiones y un 0,6% que señala que estas prácticas suceden siempre.

Ahora bien, en relación al trabajo al interior del aula parecieran haber menos prácticas de colaboración entre alumnos. De hecho, un 16,4% señala que los alumnos algunas veces trabajan de manera separada que sus compañeros con NEE, lo que habla de que si bien no es una práctica tan recurrente, se encuentra presente en un importante porcentaje de establecimientos encuestados, además de eso, un 2,4% de escuelas señala que casi siempre los alumnos trabajan de manera separada y un 1,5% que esta práctica se realiza siempre sin excepción.

En cuanto a la disposición de los padres y apoderados en relación a la integración escolar, se debe señalar que si bien un 82,4% de los apoderados de alumnos sin NEE, nunca muestran aprensiones en el trabajo conjunto de sus hijos, de todas formas hay un 4,9% de directores que señala que los apoderados en ocasiones muestran aprensiones del trabajo en conjunto de los alumnos.

Si se observan estos datos en relación a ciertas variables sociodemográficas, la variabilidad de los datos no es muy significativa, por lo tanto se ha decidido agrupar los datos en dos dimensiones; Por una parte se considerará aquellos casos donde siempre se realizan las prácticas mencionadas en decir ya están instaladas y los casos donde estas prácticas se realizan ocasionalmente o simplemente no se realizan. Los resultados se pueden observar en los siguientes gráficos.

Gráfico N° 74: Instalación de prácticas de trabajo colaborativo entre estudiantes

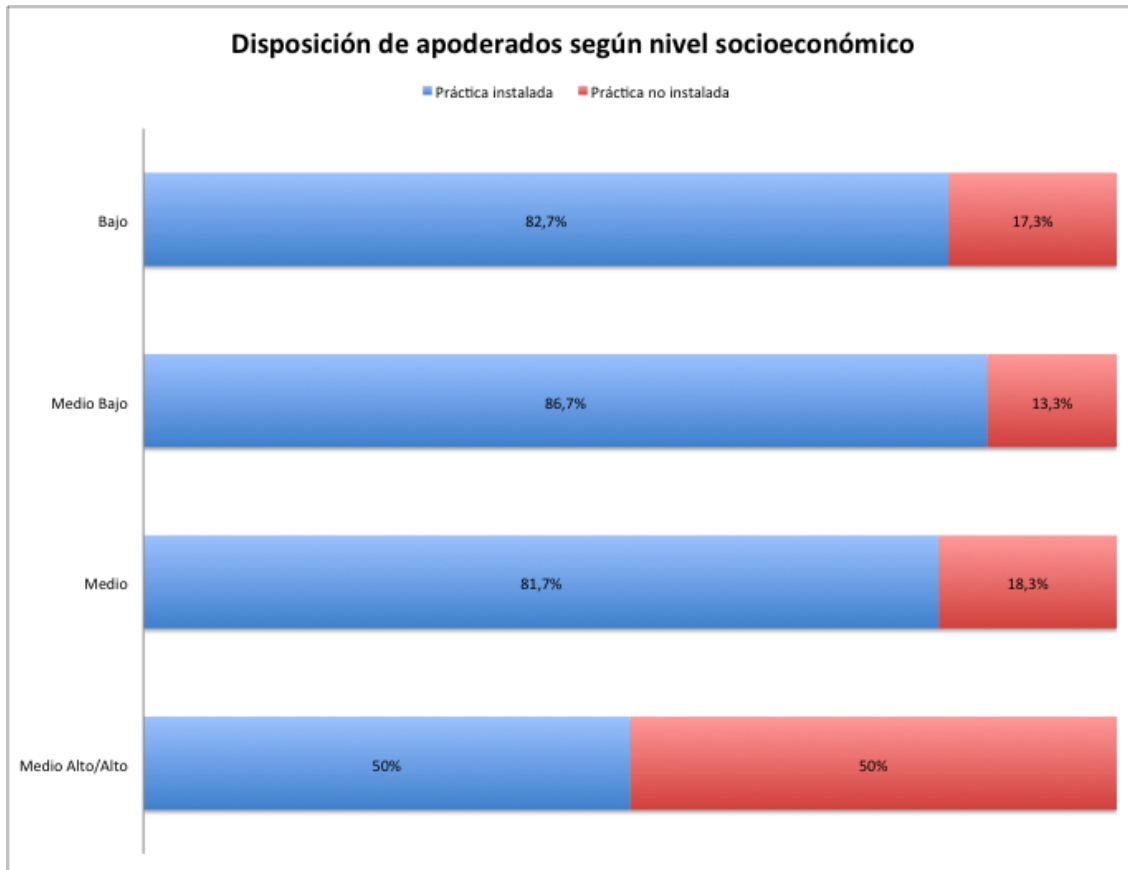


Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

La realización de actividades recreativas en conjunto entre alumnos con y sin NEE, es aquella práctica más instalada al interior de los establecimientos, le sigue de cerca la disposición de los apoderados a que todos los alumnos trabajen en conjunto. Aquella práctica menormente instalada es la realización efectiva de actividades y obligaciones académicas entre alumnos con y sin NEE, donde solo un 50,2% de los establecimientos señala que esto efectivamente se realiza. Esta última dimensión, es la dimensión que los establecimientos menos han podido institucionalizar como parte de un proyecto educativo con foco en la inclusión y el trabajo con la diversidad. En este aspecto y observando los datos según las variables sociodemográficas, no existen diferencias significativas ni entre zonas, dependencias administrativas y nivel socio-económicos en dos de las tres prácticas de trabajo colaborativo entre estudiantes; Actividades recreativas (que siempre se mantiene en porcentajes altos de institucionalización de la práctica) y Actividades académicas (que siempre se mantiene en porcentajes medios de institucionalización de la práctica).

Donde si se pueden observar diferencias significativas, es en el caso de la disposición de apoderados al trabajo colaborativo entre alumnos, donde se puede ver la siguiente distribución según NSE.

Gráfico N° 75: Disposición de apoderados al trabajo colaborativo entre alumnos según nivel socioeconómico



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Se observa que las escuelas de NSE Bajo, Medio Bajo y Medio poseen porcentajes de instalación de prácticas en relación a la disposición de apoderados, bastante similares (cerca al porcentaje promedio) sin diferencias significativas. Donde se debe poner atención, es que un 50% de los establecimientos que respondieron la encuesta y que pertenecen al Nivel Socioeconómico Medio Alto/Alto, señala que muchos apoderados no se encuentran dispuestos a fomentar el trabajo colaborativo entre sus hijos (sin NEE) y aquellos que forman parte de los Programas de Integración Escolar.

Estas diferencias son estadísticamente significativas (con un 95% de confianza) y permiten generar la discusión acerca de que tan inclusivas son las escuelas que trabajan en sectores más aventajados, en razón de que si le sumamos a estos datos el hecho de que los diagnósticos de sectores socioeconómicos altos son mayoritariamente transitorios y simbólicamente menos complejos (como por ejemplo TDA), pareciera que estas escuelas o tiene políticas de selección bastante específicas en relación con las NEE o intentan generar una "imagen" de escuela

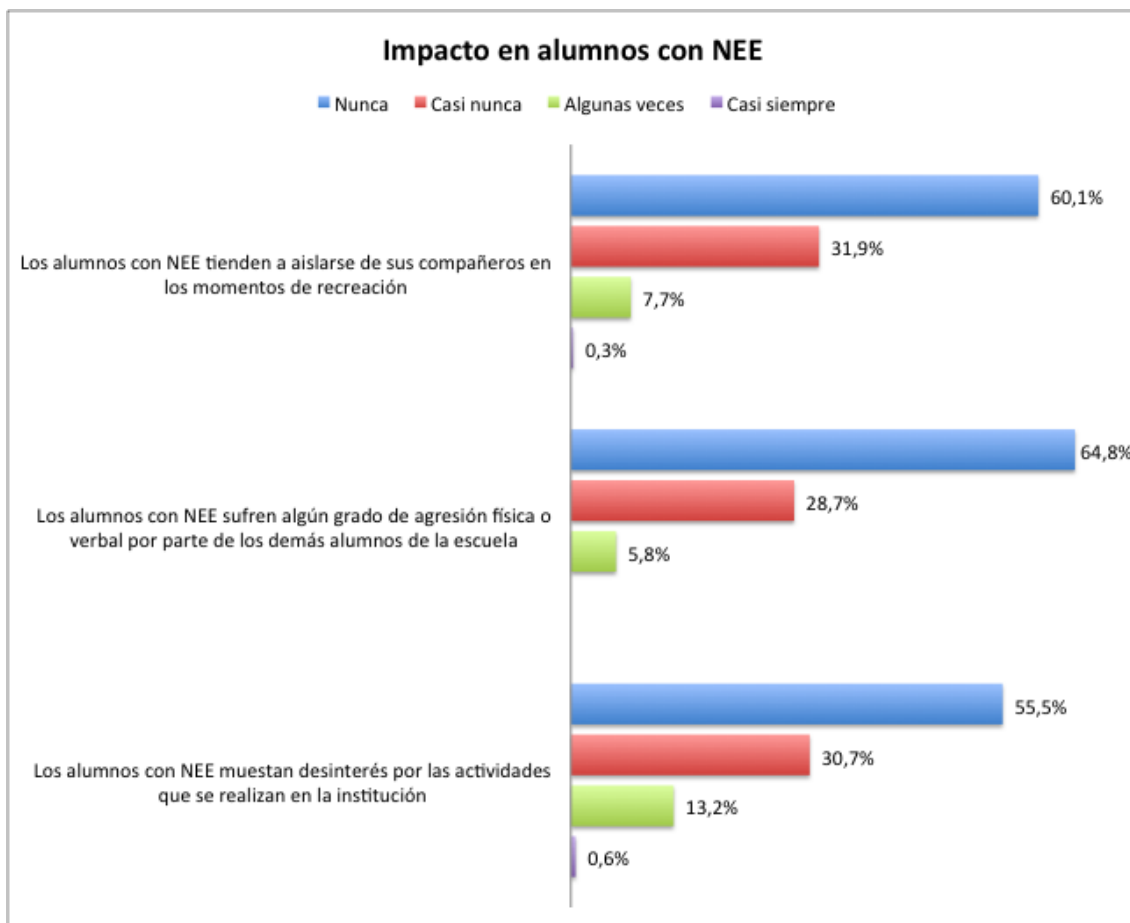
segregando alumnos con NEE demasiado complejas (no solo seleccionado sino también manejando los diagnósticos) en base a la presión de los apoderados por poner a sus hijos en escuelas “menos diversas”.

Este y otros temas que se desprenden de los datos recién expuestos, han de ser profundizados en el estudio de casos, observando además la existencia de ciertos valores socio-culturales que ayudan a explicar el trabajo al interior de los establecimientos.

7. Impacto de los Programas de Integración en Estudiantes con NEE

A continuación, se retratarán los datos relativos al impacto que ha generado esta política desde el decreto 170 en los alumnos diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales.

Gráfico N° 76: Impacto de la política en Estudiantes con NEE



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Ligado totalmente con lo anterior, ese necesario señala que a primera impresión, no existirían demasiados casos en donde los alumnos con NEE sufrieran algún grado de exclusión al interior de las escuelas, ya sea en cuanto a aislarse del resto de compañeros, agresión física o verbal y muestras de algún grado de desinterés.

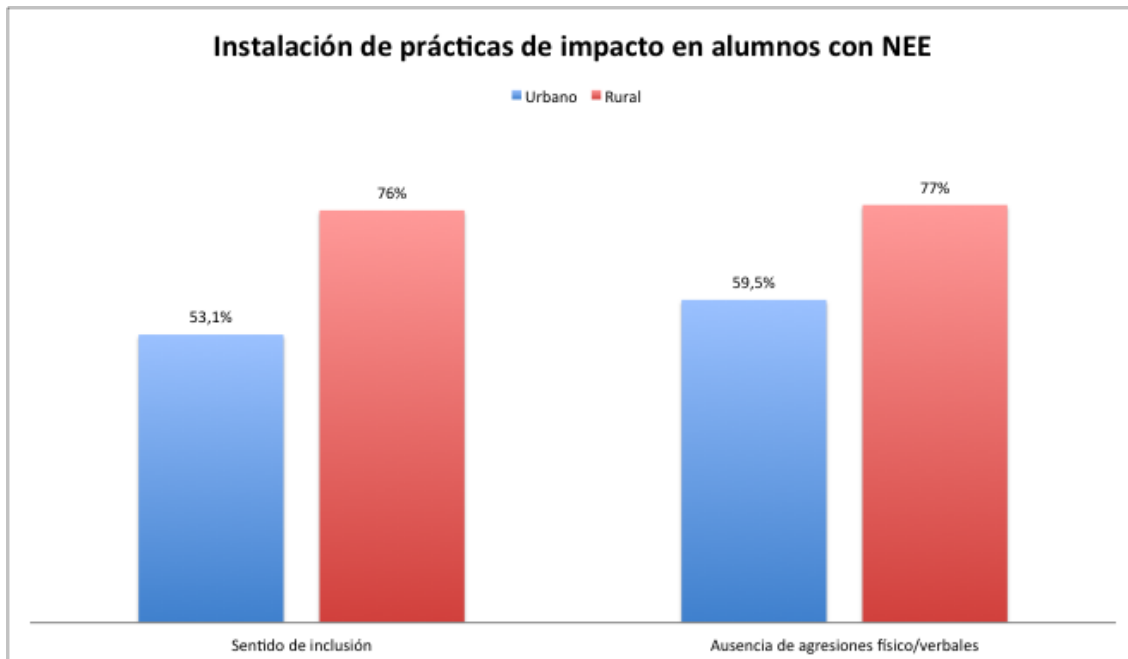
De hecho, el 60,1% de los directores señalan que nunca los alumnos con NEE se aíslan del resto de sus compañeros, reconociendo eso sí, que pueden haber algunas ocasiones en que esto si sucede, por ejemplo un 7,7% de los directores encuestados señala que esto pasa en algunas ocasiones.

Finalmente, un 64,8% de los directores señala la inexistencia de agresión física o verbal hacia los alumnos con NEE, mostrando con eso un bajo impacto y una escasa diferenciación de estos alumnos del resto de sus compañeros. Donde si se observan algunas cifras algo más altas, pero no alarmantes, es el hecho de que un 13,2% de los directores asegura que en algunas ocasiones los alumnos con NEE muestran desinterés por las actividades que la escuela realiza.

Al igual que en la dimensión anterior, se re-codificarán las variables agrupando en dos grandes dimensiones; primero, ausencia total de los enunciados, lo que se entiende como instalación de prácticas de inclusión y segundo, presencia en cualquier de sus niveles de los enunciados, lo que refiere a la no instalación de estas prácticas de inclusión. Estas nuevas variables se identificarán y cruzarán según algunas de las variables sociodemográficas trabajadas y serán identificadas como sentido de inclusión, ausencia de agresiones físico/verbales e interés de los alumnos.

De las tres variables mencionadas, dos muestran diferencias significativas según zona, dependencia y NSE (con un 95% de confianza), estas son: Sentido de inclusión y Ausencia de agresiones físico/verbales, en el caso de la variable Interés de los alumnos no hay mucha variabilidad, encontrando niveles de interés cercanos al 55% (como se observa en el indicador "siempre" del gráfico N°113). La dos primeras variables serán expuestas a continuación.

Gráfico N° 77: Prácticas instaladas. Impacto de la política sobre alumnos con NEE, según zona

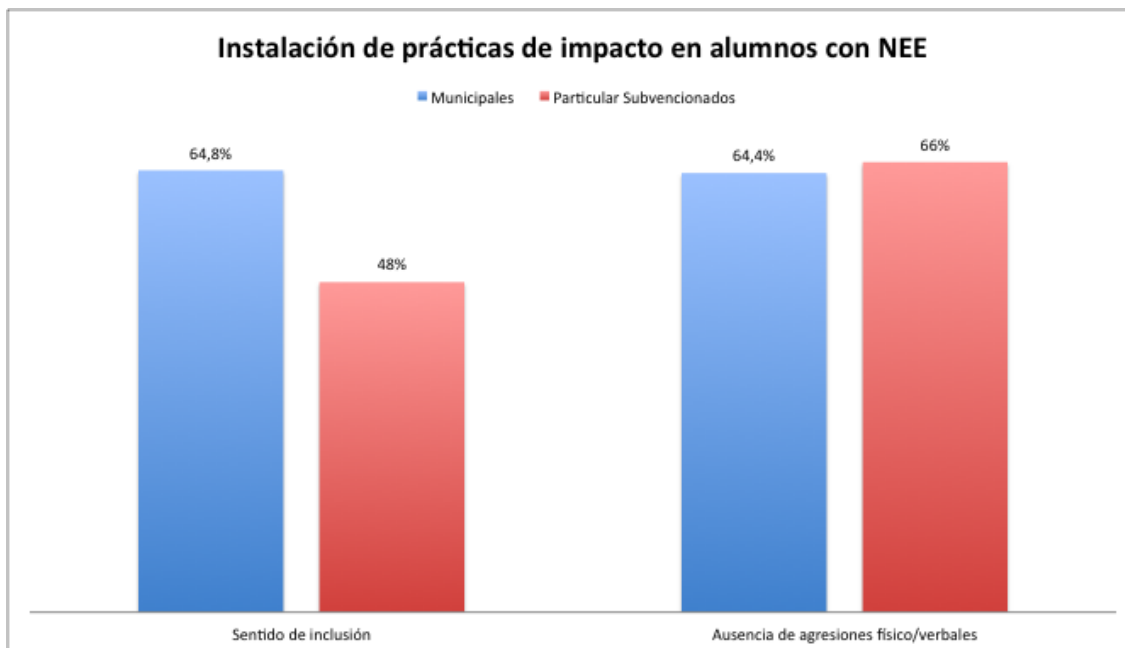


Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Según estos datos, se observa que las escuelas rurales poseen significativamente más instalado el sentido de inclusión de los alumnos con NEE que en las escuelas urbanas (con un 95% de confianza). En otras palabras, un 76% de las escuelas rurales declara que los alumnos con NEE nunca han mostrado algún grado de aislamiento del resto de los estudiantes, mientras que solo un 53,1% de los alumnos de escuelas urbanas declara este sentido de inclusión. A su vez, un 77% de las escuelas rurales señala que nunca han sufrido algún grado de agresión física o verbal, mientras que en las escuelas urbanas un 59,5% de estas señala dicha ausencia de agresión.

Se observa que las escuelas rurales han realizado un trabajo mucho más efectivo en relación a la integración, pues han logrado instalar ciertas prácticas que permiten la inclusión efectiva y la ausencia de agresiones físico/verbales, trabajo que se correlaciona con que estas por un tema estructural y contextual, deben trabajar con la diversidad cotidianamente. En este punto, cabe decir que es necesario realizar un trabajo de generación de condiciones mínimas (acceso a profesionales, recursos acorde a cantidad de estudiantes, capacitaciones) para que las escuelas rurales, las cuales trabajan de manera más efectiva la integración, se interesen por ingresar a la política.

Gráfico N° 78: Prácticas instaladas. Impacto de la política sobre alumnos con NEE, según dependencia administrativa



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

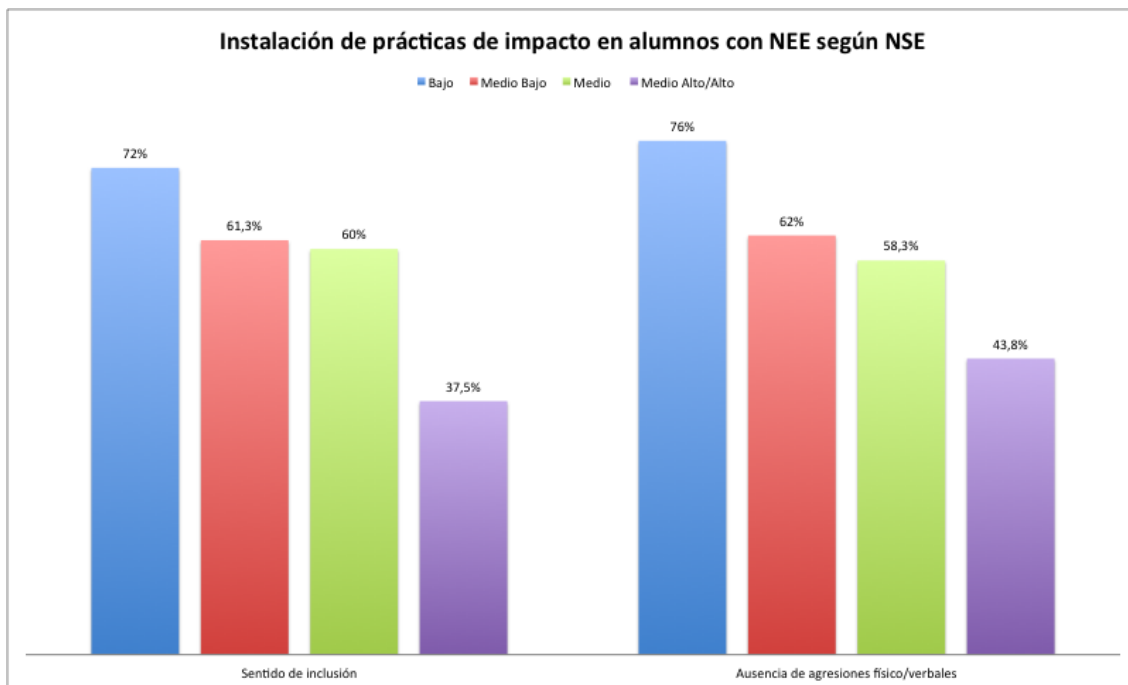
Ahora, según dependencia administrativa, se observa la existencia de diferencias significativas a favor de las escuelas municipales, en cuanto estas tendrían más instalado el sentido de inclusión que las escuelas particular subvencionadas (con un 95% de confianza). En este sentido, las escuelas un 64,8% de las escuelas municipales señalan que nunca los alumnos con NEE se aíslan del resto de sus compañeros, habiendo en el caso de las escuelas particular subvencionadas un 48%.

En relación a la ausencia de agresión físico/verbal, no existen diferencias significativas según dependencia, habiendo en ambos casos una cifra cercana al 65% de escuelas que señalan la ausencia total de estas prácticas al interior de la escuela.

En términos similares a la zona, las escuelas municipales han logrado generar e institucionalizar ciertas prácticas que permiten a los alumnos con NEE, sentirse incluidos dentro de la institución, lo que se ve reflejado con que son efectivamente estas escuelas las que necesitan más herramientas para trabajar con NEE, pues efectivamente trabajan con una mayor diversidad, reflejándose esto en que son estas escuelas las que más se han incorporado a esta política y las que más alumnos con NEE trabajan. Queda entonces abierta la discusión a indagar y profundizar en las diferencias existentes entre las escuelas municipales y particular subvencionadas en relación al trabajo con las actitudes y disposición de la integración, esto pues a partir del análisis descriptivo se pudo observar que las escuelas particular subvencionadas no estarían teniendo los incentivos necesarios para ingresar a la política y a su vez, a partir de los datos de la encuesta, las que si

ingresan a la política no tendrían aún instalada una cultura ni tampoco prácticas que aseguren la integración de los alumnos con NEE.

Gráfico N° 79: Prácticas instaladas. Impacto de la política sobre alumnos con NEE, según NSE



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

Ahora, según nivel socioeconómico, nuevamente se observan ciertas diferencias estadísticamente significativas en relación a la instalación de prácticas y cultura de integración escolar (con un 95% de confianza). En este sentido, se observa que las escuelas de NSE Bajo, son aquellas que muestran una mayor instalación de cultura y prácticas que permiten generar tanto sentido de inclusión en la escuela por parte de los alumnos con NEE, como también anular las agresiones físico/verbales.

De hecho, un 72% de las escuelas de NSE Bajo, declara haber instalado este sentido de inclusión, es decir, en estas escuelas no existen alumnos con NEE que tiendan a aislarse del resto del curso. Por su parte, los NSE Medio Bajo y Medio, muestran un porcentaje menor de instalación de dicho sentido de inclusión, similares entre ellos (61,3% y 60% respectivamente) y menor, aunque no de manera significativa, al NSE Bajo.

Ahora bien, lo que si llama la atención, es el hecho de que solo un 37,5% de las escuelas de NSE Medio Alto/Alto, declara poseer un sentido de inclusión instalado, existiendo por ende un 62,5% de escuelas de este NSE que declaran la existencia de cierto aislamiento (con diversa frecuencia) por parte de los alumnos con NEE del resto de su curso.

En el caso de la instalación de una cultura y prácticas que permitan la ausencia de agresiones físico/verbales, los porcentajes son similares. Un 76% de las escuelas

de NSE Bajo, declara haber instalado esta ausencia total de violencia hacia los alumnos con NEE, bajando a un 62% en el caso del NSE Medio Bajo y a un 58,3% en el NSE Medio, porcentajes menores pero sin diferencias estadísticamente significativas. Nuevamente donde se debe prestar atención, es en el hecho de que las escuelas de NSE Medio Alto/Alto, muestran bajos porcentajes de instalación de una cultura y prácticas escolares que permitan la ausencia de violencia, habiendo solo un 48,3% de estas escuelas que ha logrado instalar esta dimensión. Si la lectura se realiza de manera contraria, en un 51,7% de las escuelas de NSE Medio Alto/Alto hay casos (en distinta frecuencia) de violencia físico/verbal hacia los alumnos con NEE.

Nuevamente cabe señalar que las escuelas que poseen ciertas más aventajadas, poseen a su vez menos cultura y prácticas instaladas de trabajo con la integración, de hecho tanto las escuelas rurales, municipales y de NSE Bajo son las que muestran los porcentajes más altos de instalación de estas dimensiones escolares de integración y aceptación de la diversidad. Esto se puede entender desde el punto de vista de que estas escuelas, al recibir alumnos de condiciones más vulnerables, deben trabajar con las distintas NEE de origen que los estudiantes traen consigo, a la vez que deben asumir este trabajo con la diversidad de alumnos, al no poder seleccionar estudiantes. Es decir, este trabajo con la diversidad es previo a la aparición de la política en la realidad educacional chilena, lo que ayudaría a entender la instalación tanto de prácticas como de una cultura que favorece el trabajo de integración escolar.

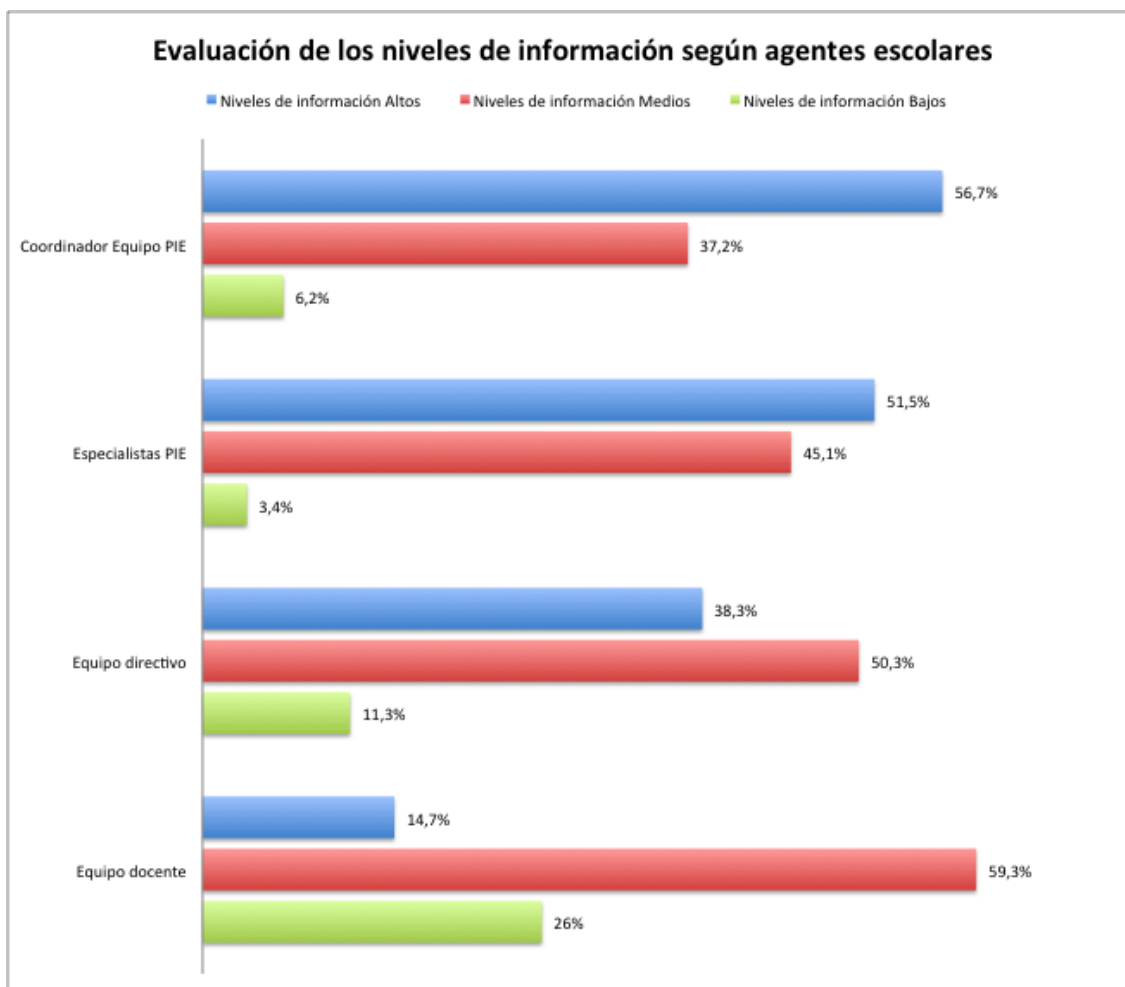
Al contrario, en las escuelas más aventajadas, es decir aquellas de zonas urbanas, particular subvencionadas y de NSE más altos, sucede exactamente lo contrario, es decir, no están instaladas las condiciones tanto en relación a las prácticas como a la cultura escolar, que permitan el trabajo efectivo en relación a la inclusión. Pareciera entonces que estas escuelas no tenían actitudes previas para trabajar con la diversidad y que por lo tanto, estas están ingresando a PIE pues la política está generando los incentivos necesarios, en términos de subvención, para permitir tanto el ingreso de alumnos diversos y segundo, la generación de condiciones de trabajo para con estos alumnos con NEE.

De esta manera, los datos de la encuesta ayudan a entender que estas escuelas recientemente se encuentran generando prácticas y cultura de inclusión, debido a que recientemente también están ingresando a PIE. Esto eso sí, pareciera no garantizar que estas escuelas efectivamente logren generar cultura y prácticas que permitan trabajar con la diversidad, pues la población escolar que estas escuelas deben atender es una población menos diversa, habiendo incluso, como se vio con anterioridad, apoderados que presionan a que sus hijos no se relacionen directamente con alumnos muy distintos de ellos, lo que en lógica de competencia en la que se desarrollan estos establecimientos, se traduciría en prácticas de selección de alumnos y sesgo en los diagnósticos.

8. Prácticas de sensibilización de la Política PIE

En cuanto a la generación de prácticas de sensibilización de la Política PIE y en particular a las prácticas de socialización de la información de todo la comunidad escolar, se puede observar los siguientes datos.

Gráfico N° 80: Evaluación de los niveles de información sobre la política PIE



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Se re-codificaron las variables de niveles de información agrupando en tres dimensiones, niveles bajos, medios y altos de manejo de información. El gráfico N° 80 expone claramente las tendencias de estos niveles.

El agente más informado en la comunidad escolar, es el Coordinador del Equipo PIE, de hecho el 56,7% de las escuelas señalan que estos manejan altos niveles de información, mientras que solo un 6,2% de estos manejarían niveles de información bajos. Aunque esta última cifra es baja en comparación con otros agentes escolares, se observa la existencia de un número importante de escuelas que están siendo bastante críticos con quién debería manejar todos los lineamientos de la política, por lo tanto se observa un porcentaje importante de

directores que está demandando que sus coordinadores de equipos PIE manejen y entreguen más información acerca de esta política.

En relación a los especialistas, se puede ver que un 51,5% de estos manejan niveles de información altos, un 45,1% medios y un porcentaje menor (3,4%) bajos. Al parecer, estos agentes manejan información muy relevante acerca de la política PIE, lo que se ha evaluado de manera muy positiva por parte de los directores, debido a que estos profesionales estarían entregando lineamientos y datos relevantes para el resto de la comunidad escolar.

El equipo directivo y el equipo docente son quiénes manejan menos niveles de información, siendo más críticos en los últimos agentes. Los niveles de información de directivos resultan ser más elevados que los de los docentes, principalmente porque esta encuesta fue respondida por directores, lo genera un sesgo considerable. De todas formas cabe decir que mayoritariamente estos agentes manejan niveles de información medios, con un 50,3% de las preferencias y solo un 11,3% manejan niveles bajos de información.

Las mayores críticas en relación al manejo de la información se la llevan los docentes. Solo un 14,7% de los directores señala que los profesores poseen niveles de información altos y un 26% que estos poseen niveles bajos de información, siendo este porcentaje el más alto en dicha dimensión. Existe una doble lectura de estos porcentajes, por una parte hay una crítica a la institucionalidad central que no ha entregado la suficiente información acerca de la política a los docentes de la escuela y por otra, una crítica directa a los docentes (información que también se pudo corroborar en el estudio de casos) a que estos no se encuentran muy abiertos al trabajo con NEE cuando este contempla el trabajo colaborativo al interior de la sala de clases, lo que se traduciría no solo como una falta de información, sino también como una cierta reticencia de los docentes a recibir dicha información.

Se cruzaron estos datos según NSE, zona, dependencia administrativa y regiones, habiendo muy pocos casos donde estas tendencias mostraban algún grado de variabilidad significativa, para consultarlos ir al anexo N° 10.

Ahora, en relación a la satisfacción con los niveles de información de los Programas de Integración Escolar, se puede observar la siguiente distribución.

Gráfico N° 81: Nivel de satisfacción con la información PIE



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

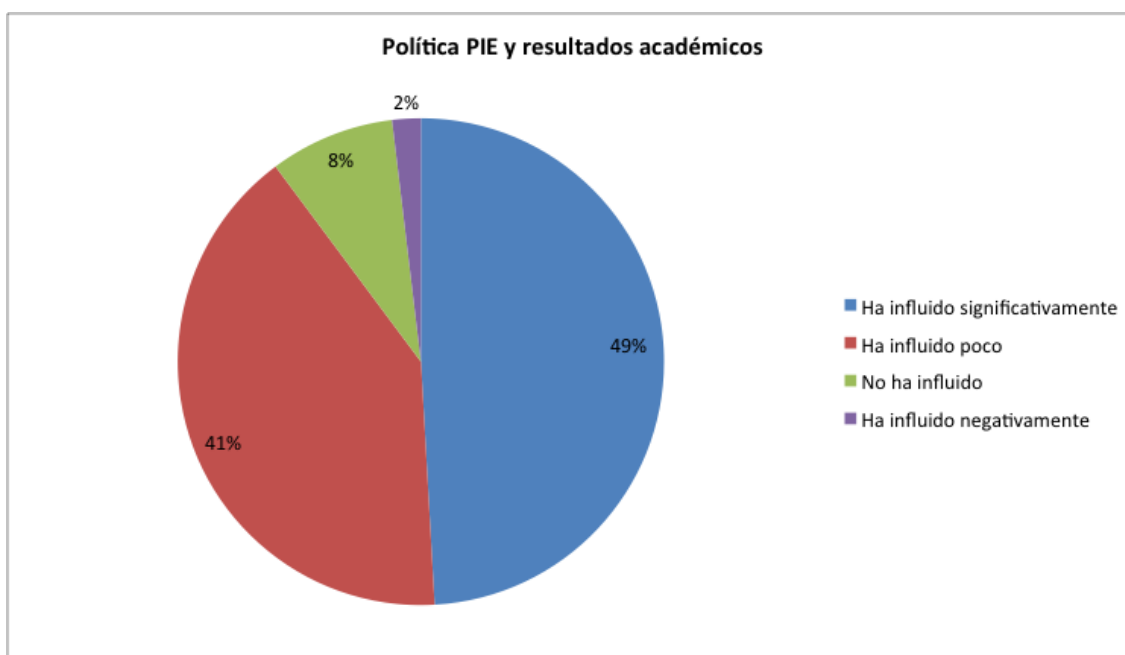
Ahora, observando la satisfacción de los directores con la forma en que se ha entregado la información de la política, se observa que mayoritariamente estos se encuentran satisfechos (54%), habiendo un alto porcentaje que se encuentra ni satisfecho ni insatisfecho (20%). Cabe señalar que un 9% de estos directores se encuentra insatisfecho y un 2% muy insatisfecho con la manera en que se ha entregado la información, cifras que vale la pena profundizar y tener en cuenta.

Cabe señalar que no se observaron diferencias significativas al cruzar los niveles de satisfacción según zona, dependencia o nivel socioeconómico, por lo que es posible afirmar que la satisfacción con la información se distribuye de manera similar sin importar las variables sociodemográficas de las escuelas.

9. Implementación de la Política Proyectos de Integración Escolar

Finalmente se describirán algunos datos sobre la evaluación de la implementación de la Política, su apoyo efectivo a los rendimientos académicos, la calidad de la política y el acompañamiento por parte del MINEDUC.

Gráfico N° 82: Relación entre Implementación Política PIE y resultados académicos



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

En cuanto a la relación entre la implementación de la política PIE y su influencia sobre los rendimientos académicos de los estudiantes, es posible señalar que un 49% de los directores de las escuelas encuestadas señala que esta política ha influido positivamente en los resultados académicos, debido quizás, a la mayor entrega de herramientas y lineamientos para el trabajo colaborativo de docentes y especialistas y para todos los estudiantes. Así, el otro gran porcentaje señala que esta política ha influido poco (41%) y solo un 8% señala que no ha influido en nada. Llama la atención el hecho de que un 2% de directores señala incluso que esta política influye negativamente en los resultados académicos, quizás por la mayor carga que docentes, directivos y especialistas deben tener para trabajar con NEE y que muchas veces puede desviarlos de sus prácticas normales dentro del establecimiento.

Algo que llama la atención en la distribución anteriormente descrita, es el hecho de que las escuelas que respondieron que la política ha influido de manera negativa, poseen puntajes SIMCE levemente mayores que las que se ubican en otras categorías.

Tabla N° 24: Distribución SIMCE según nivel de influencia de política PIE

	Ha influido significativamente	Ha influido poco	No ha influido	Ha influido negativamente
Puntaje SIMCE Lenguaje	259	255	255	261
Puntaje SIMCE Matemáticas	248	244	247	252

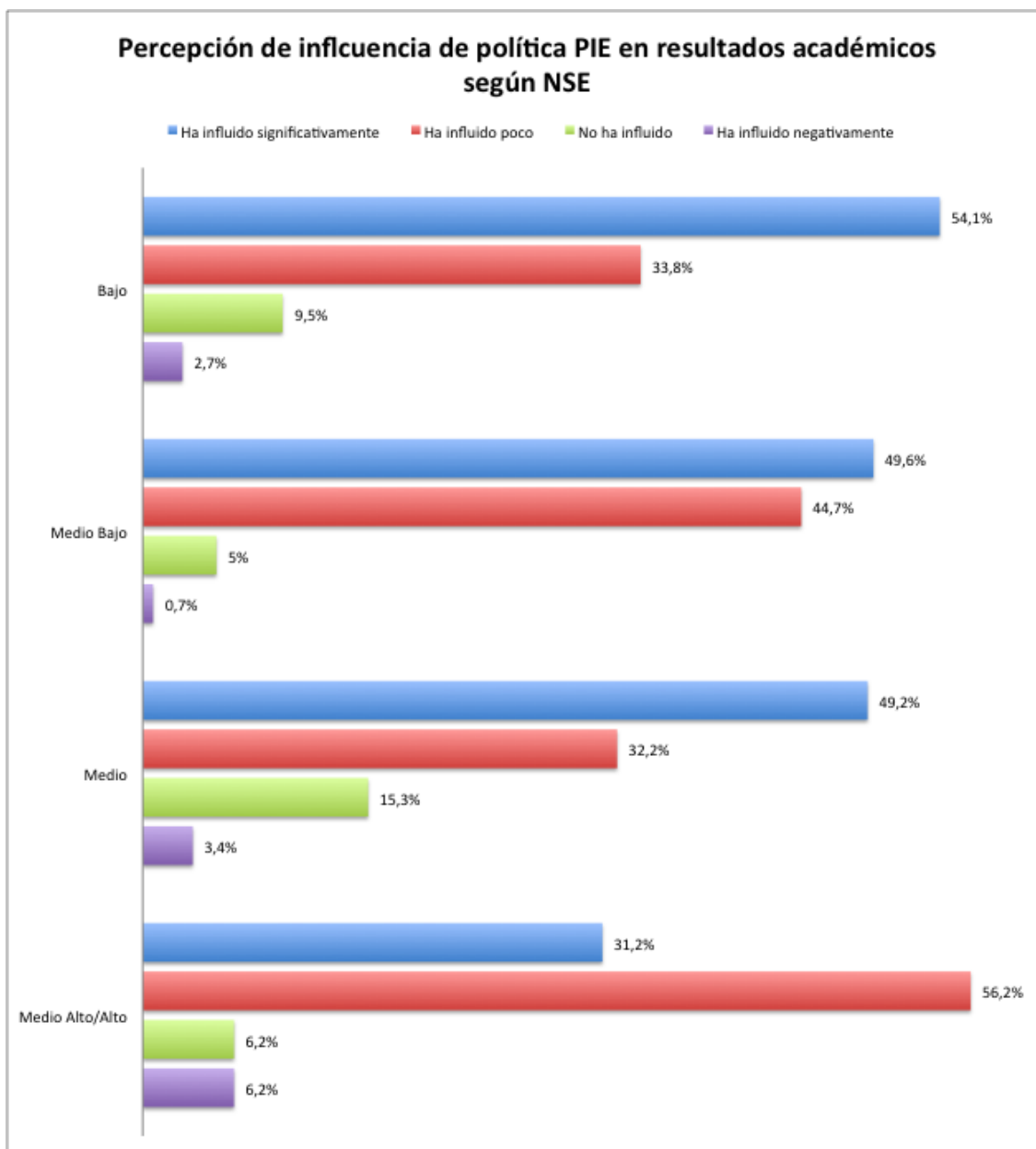
* Sólo un 89% de los casos contiene información SIMCE

Elaboración propia a partir de Bases de Datos SIMCE 2011 y Encuesta de Caracterización de Escuelas que han implementado Proyectos de Integración Escolar

De esta manera, es posible observar que las escuelas que respondieron que la influencia de la política en los resultados académicos ha sido negativa, poseen resultados medidos a través de la prueba SIMCE levemente superiores o similares a las otras categorías, no habiendo diferencias estadísticamente significativas entre ellas. De este modo, se puede afirmar que la percepción de que la política ha influido de una u otra manera en los resultados académicos, pareciera no explicarse en términos del SIMCE, sino por otras variables de resultados no tan solo finales (como estas mediciones estandarizadas) sino también intermedios (como procesos y capacidades).

Por lo mismo y contrastando con los resultados del análisis descriptivo de las escuelas, donde se observó que son las escuelas de niveles socioeconómicos más bajos las que obtienen mejores resultados SIMCE cuando poseen PIE, se observará a continuación como es la percepción de influencia de la política en los resultados según el grupo socioeconómico donde se ubican.

Gráfico N° 83: Relación entre Implementación Política PIE y resultados académicos según GSE



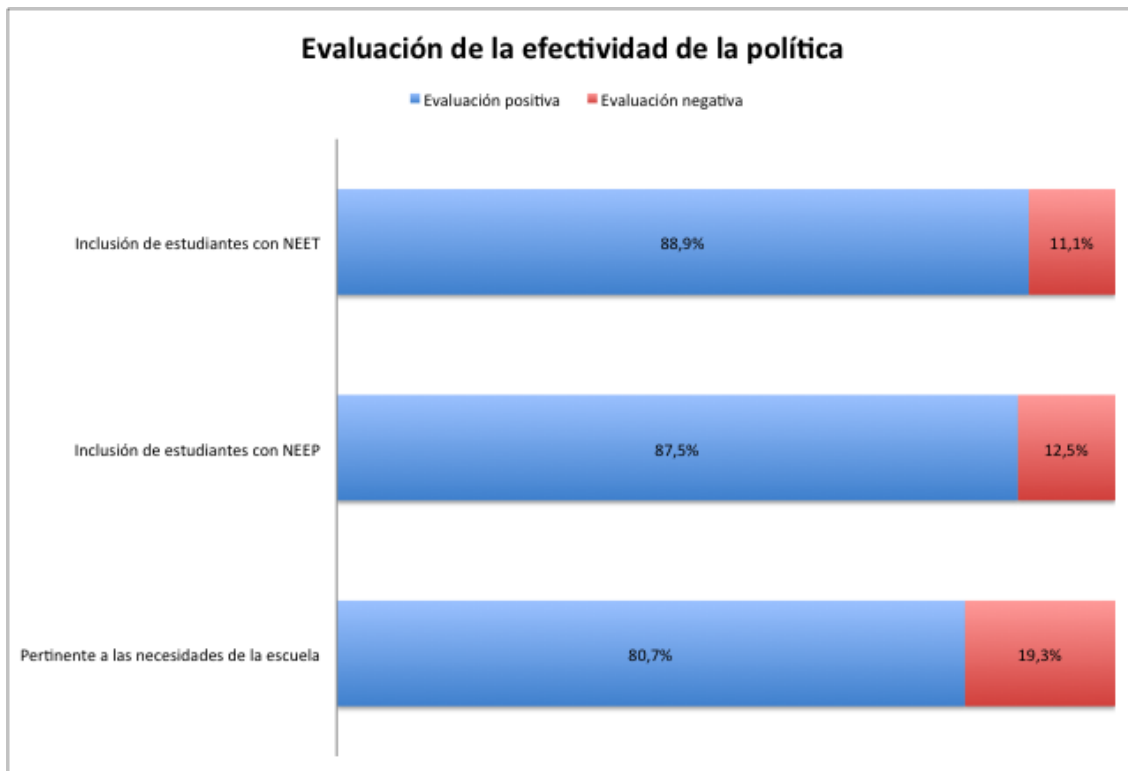
Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Tal como se esperaba, es el grupo socioeconómico Bajo el que muestra los mayores porcentajes de influencia significativa, habiendo de hecho, más de un 50% de establecimientos que reconocen la relación positiva entre la política y los puntajes SIMCE. Ahora bien, si se observan los demás GSE se pueden determinar los altos niveles que concentra la influencia significativa de la política, donde en los grupos Medio Bajo y Medio existen alrededor de un 49% de establecimientos que señala esta relación. Lo que llama profundamente la atención, es el hecho que en los sectores Medio Alto/Alto, son menores los porcentajes de influencia significativa de la política y más bien los porcentajes se inclinan por el atributo “poca

influencia”, estando en este grupo además, los más alto porcentajes de influencia negativa 6,2%. Se observa entonces que en los sectores bajos se percibe la influencia positiva de la política (que además se correlaciona con los datos) al ser esta una política que entrega dineros directos para el trabajo con una complejidad que anteriormente no estaba cubierta, como son las necesidades educativas de los alumnos más vulnerables, mientras que en el caso de los grupos socioeconómicos más aventajados se percibe una influencia bastante escasa de la política en los resultados SIMCE (relación que efectivamente no es muy potente). Por lo tanto, la distribución de la percepción de la influencia de la política se distribuye y se puede explicar según el nivel socioeconómico que posea la escuela.

Siguiendo con el análisis de la implementación de la política, se observará a continuación como se evalúa esta política en relación a la efectividad de esta en el trabajo con estudiantes con NEET, con NEEP y que tan contextualizada es la política a las necesidades del establecimiento.

Gráfico N° 84: Evaluación de la efectividad de la política

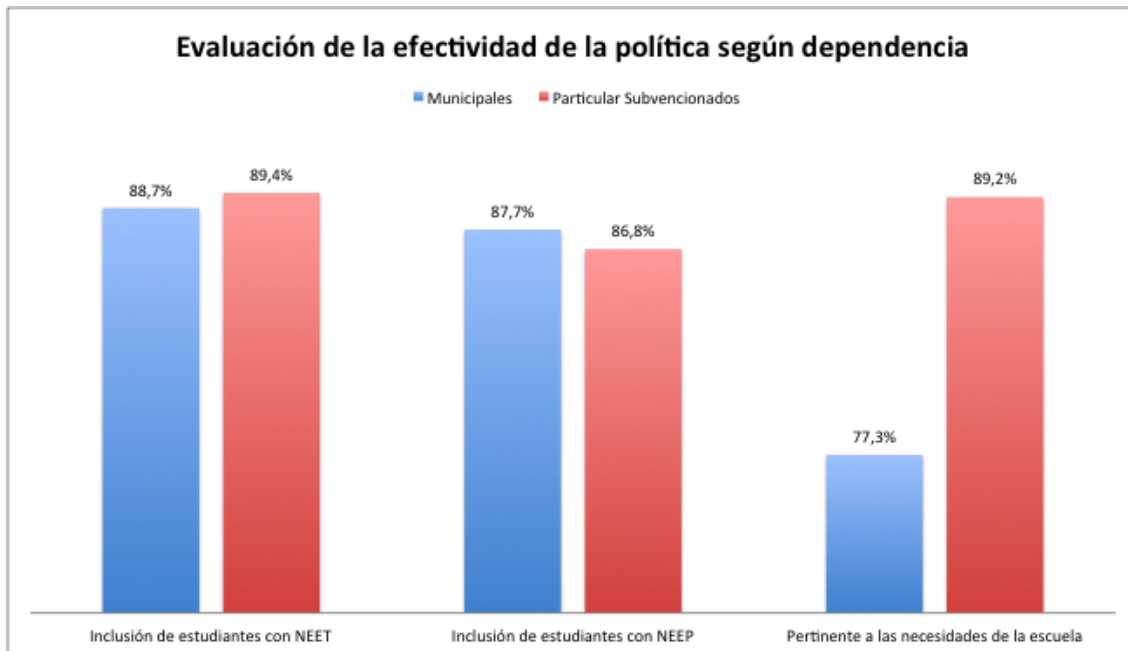


Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

En líneas generales es posible observar una muy buena evaluación de la implementación de la política, tanto en que esta permite la inclusión efectiva de los estudiantes con NEET y con NEEP, a la vez que la política en su etapa de implementación, ha sido pertinente con las necesidades específicas de cada institución, aunque en esta última dimensión existe un 19,3% que evalúa más bien de manera negativa la pertinencia y contextualización de la política.

Ahora, si se controlan estos porcentajes según la dependencia administrativa de los establecimientos, se pueden observar algunos datos interesantes.

Gráfico N° 85: Evaluación de la efectividad de la política



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

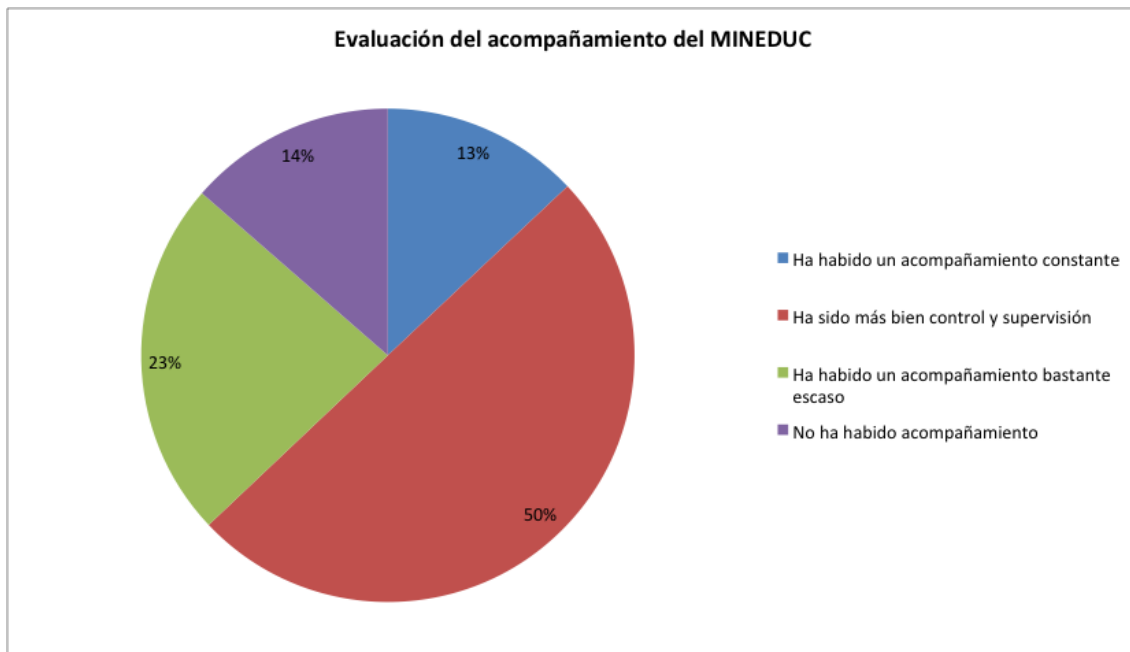
Observando solamente las evaluaciones positivas realizadas por las escuelas, es posible observar que los niveles de evaluación de la efectividad de la política en términos de trabajo con alumnos con NEET y NEEP, no muestran diferencias significativas según dependencia, habiendo una buena evaluación de la política en términos del trabajo con estudiantes. Donde si se debe poner atención, es en la evaluación de la pertinencia de la política con las necesidades de la escuela, pues allí muestra diferencias significativas. Un 89,2% de las escuelas particulares subvencionadas evalúa de forma positiva la pertinencia de la política con la realidad de la escuela, mientras que solo un 77,3% de las escuelas municipales evalúa positivamente esta dimensión. Pareciera entonces, que para las escuelas municipales, quienes además son las que más se han incorporado a la política, la política PIE no tendría la pertinencia ni la contextualización necesaria para una implementación adecuada, no considerando por lo tanto, las complejidades que poseen este tipo de instituciones.

Cabe señalar que la distribución por zona y grupos socioeconómicos, no mostraron diferencia estadísticamente significativas, por lo tanto pareciera que la evaluación negativa de la pertinencia de la política a las necesidades de la escuela, es más bien un tema de las escuelas municipales. Por lo tanto, la política se evalúa de manera positiva en cuanto esta da herramientas para el trabajo con los alumnos diagnosticados con algún tipo de NEE, pero pareciera que su implementación no ha sido tan efectivo en cuanto a las consideraciones administrativas, procesos

internos, manejo de recursos etc. que impone la política y que no serían muy pertinentes con la realidad de cada escuela.

Finalmente, en relación a la evaluación y percepción del acompañamiento que ha realizado el MINEDUC a la implementación de esta política, se pueden observar los siguientes datos.

Gráfico N° 86: Evaluación del acompañamiento del MINEDUC

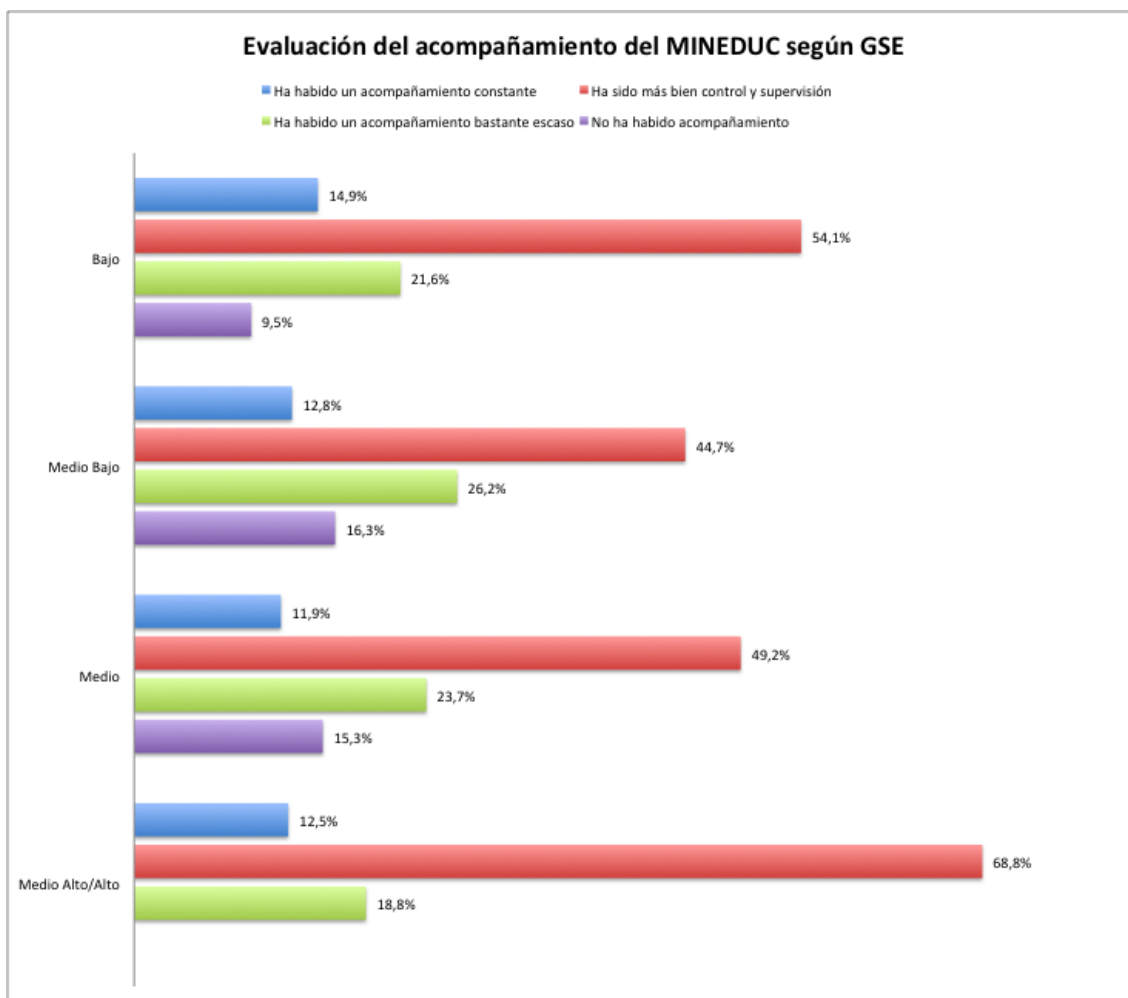


Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

En relación a la evaluación del acompañamiento que ha realizado MINEDUC, gran parte de los directores (50%) señalan que dicho acompañamiento es más bien control y supervisión, habiendo un alto porcentaje (23%) que señala que el acompañamiento ha sido bastante escaso y un menor, pero igualmente significativo porcentaje (14%), que indica que definitivamente no ha habido ningún tipo de acompañamiento. Llama la atención que solamente un 13% de los directores señala que el acompañamiento ha sido constante, práctica que al parecer, esperan las escuelas que así suceda.

Se observará a continuación, como se distribuyen estos porcentajes según algunas variables sociodemográficas.

Gráfico N° 87: Evaluación del acompañamiento del MINEDUC según Grupo Socioeconómico

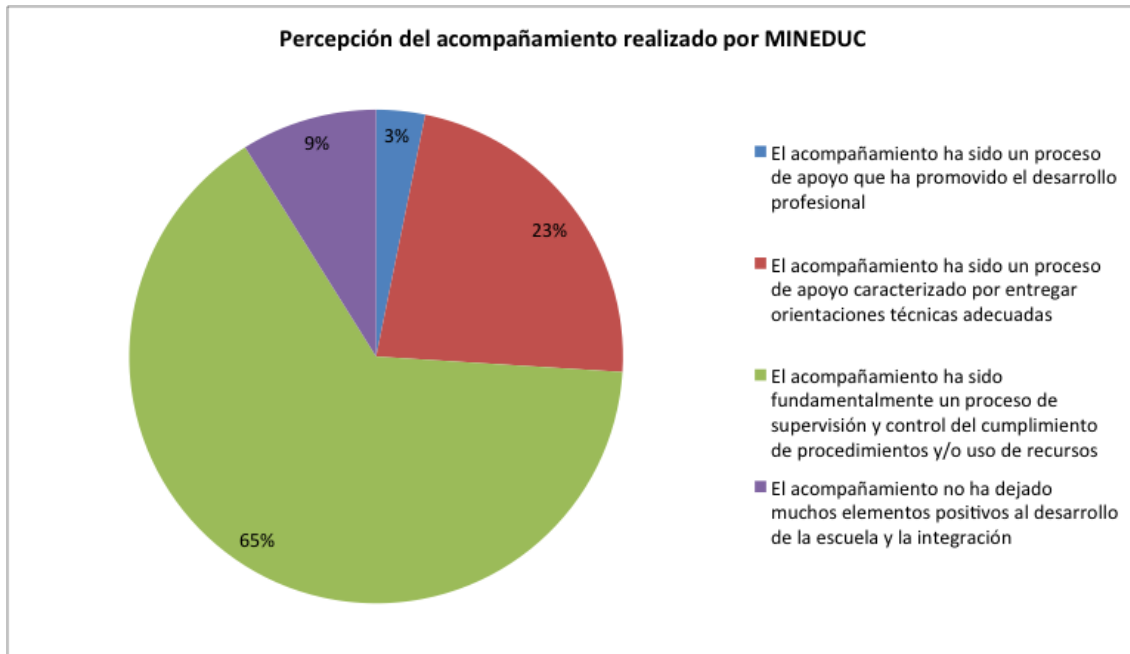


Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Se observa en el anterior gráfico, como la evaluación del acompañamiento no posee demasiada variabilidad según el nivel socioeconómico en el que se encuentra la escuela, por lo tanto se observa que para todos los grupos el acompañamiento es más bien una práctica de control y supervisión, siendo el grupo Medio Alto/Alto el que en mayor porcentaje (68,8%) evalúa las prácticas de esta manera, en parte porque la política trae consigo una serie de procesos administrativos que para las escuelas de este nivel socioeconómico, debe ser considerada como una pérdida de autonomía y una excesiva supervisión externa. Llama la atención, que en este mismo grupo socioeconómico no existen escuelas que señalen no haber recibido acompañamiento por parte del MINEDUC, interpretándose con esto algo que puede ir en la misma línea de lo recientemente comentado, las escuelas de este grupo ilustran la constante supervisión del MINEDUC sobre sus establecimientos, por lo tanto intentan decir que si ha habido acompañamiento y que este acompañamiento constituye una supervisión.

Cabe decir que cruzados estos datos según zona o dependencia administrativa no se observan diferencias estadísticamente significativas, siendo esta evaluación muy similar a las ilustradas hasta ahora.

Gráfico N° 88: Percepción del acompañamiento realizado por parte del MINEDUC

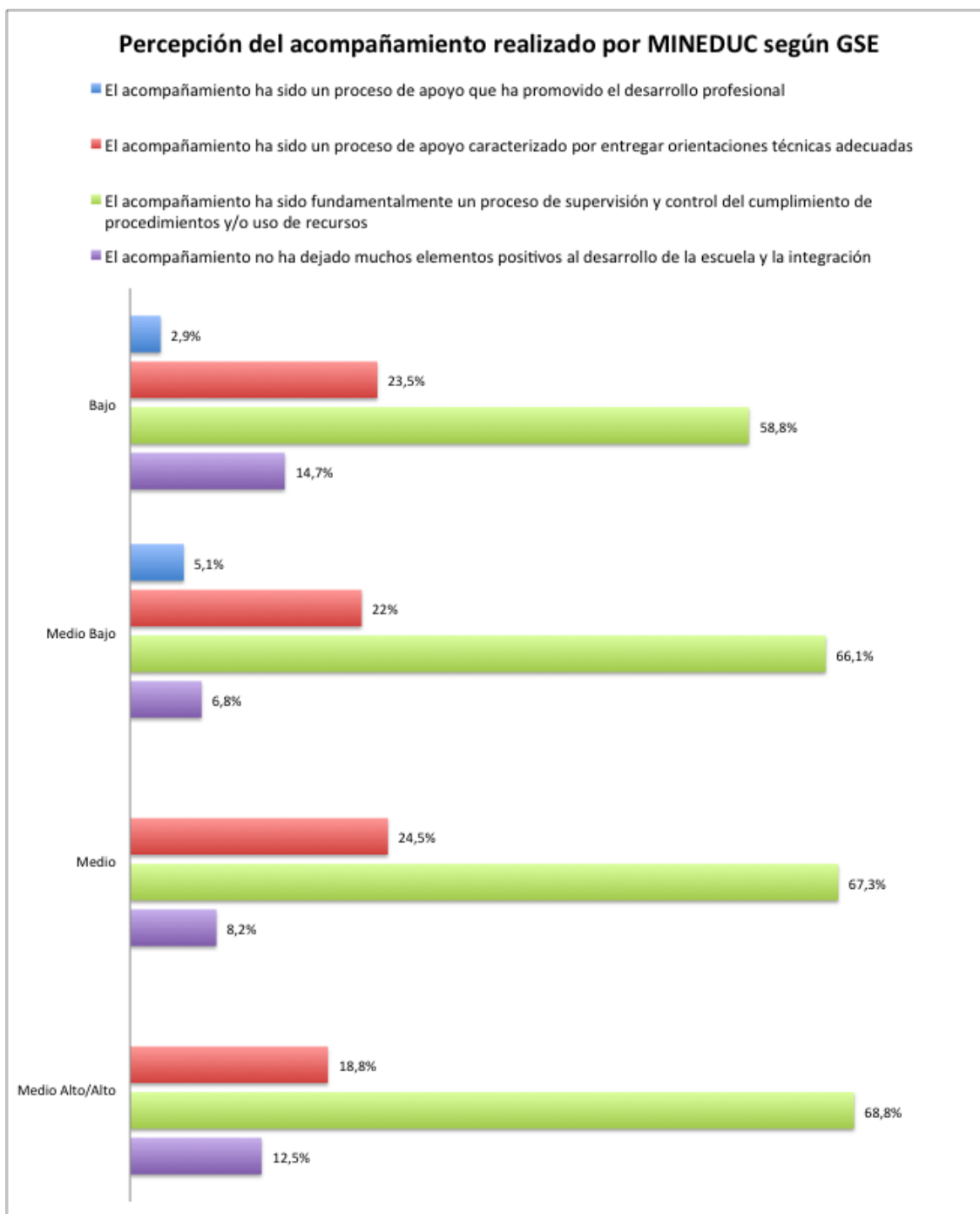


Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Es posible observar que la mayor parte de los directores (65%) tienen la percepción de que el acompañamiento de la política PIE es un proceso de control y supervisión de procedimientos y recursos, mientras que un 9% señala que el acompañamiento no ha dejado elementos positivos en la escuela. Un 23% por su parte valora las orientaciones técnicas entregadas desde el MINEDUC y solo un 3% señala que el acompañamiento ha promovido el desarrollo profesional de todos los profesionales.

En cuanto a la distribución de las diferentes percepciones según el grupo socioeconómico en el que se encuentran, se puede observar el siguiente gráfico.

Gráfico N° 89: Percepción del acompañamiento realizado por parte del MINEDUC según GSE

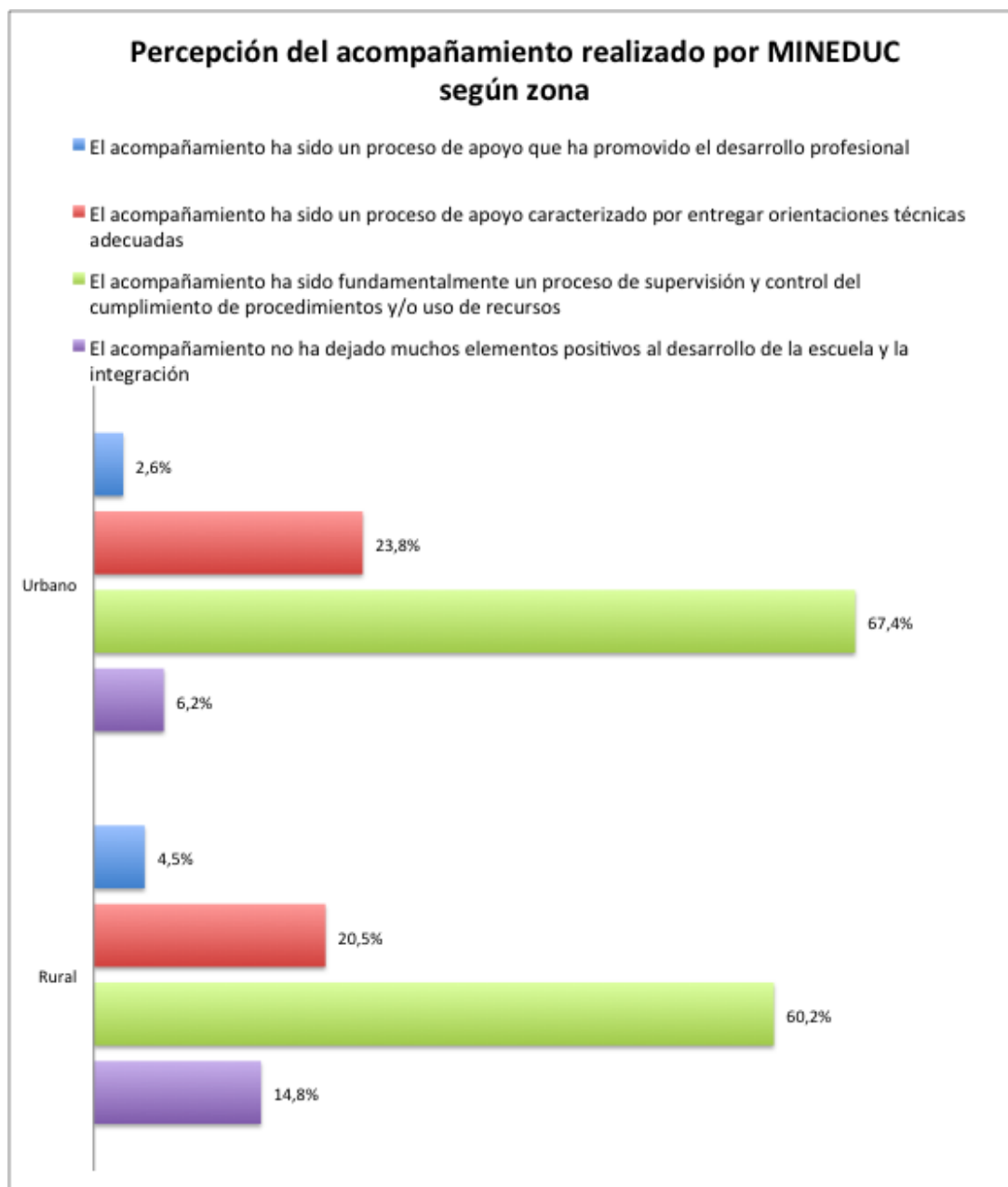


Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

La distribución de las diferentes percepciones sobre el acompañamiento que ha realizado el MINEDUC, se mueve de manera bastante similar según el nivel socioeconómico de cada establecimiento, por lo tanto es posible observar que en todos estos grupos predomina la percepción de que dicho acompañamiento es un proceso de supervisión y control del cumplimiento de procesos y uso de recursos,

siendo importante de señalar dos cosas. Primero, en los GSE Bajo y Medio Alto/Alto hay altos porcentajes de escuelas que consideran que el acompañamiento no ha dejado muchos elementos positivos al trabajo efectivo con la integración (14,7% y 12,5% respectivamente), lo que constituye un tema relevante de profundizar, intentando dar con los aspectos de esta implementación que están generando dicha percepción. Segundo, no solo los porcentajes de la percepción “el acompañamiento ha promovido el desarrollo profesional” son bajos, sino que además en los sectores Medio y Medio Alto/Alto, ninguna escuela considera que esto sea así, lo que hace pensar que las escuelas están demandando mayor enfoque en capacitación y desarrollo profesional al MINEDUC y además, que los grupos socioeconómicos más altos son los más críticos del proceso de implementación de la política.

Gráfico N° 90: Percepción del acompañamiento realizado por parte del MINEDUC según GSE



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

La distribución se mantiene según zona, la percepción más común es aquella relacionada con el control y la supervisión que ejerce el MINEDUC a los procedimientos y al uso de recursos llegando en las zonas urbanas al 67% de las preferencias. Lo que más llama la atención, es el hecho que un 14,8% de los directores encuestados ubicados en zonas rurales, señaló que el acompañamiento no ha dejado elementos positivos, mientras que en zonas urbanas ese porcentaje se relega a un 6%. En este sentido se puede observar una mayor crítica a la implementación y más bien al rol que ha asumido MINEDUC en esta etapa de

implementación, de parte de las escuelas rurales, pues como se ha visto a lo largo de esta investigación, parecieran no tener todos los incentivos ni condiciones mínimas necesarias para incluirse de manera efectiva a la política.

Gráfico N° 91: Percepción del acompañamiento realizado por parte del MINEDUC según dependencia



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

En relación a la dependencia administrativa, la percepción que predomina es también el acompañamiento entendido como proceso de supervisión y control, seguido por un acompañamiento que entrega características técnicas adecuadas. Al igual que en las anteriores distribuciones, la gran diferencia según dependencia se da en cuanto considerar que el acompañamiento no ha promovido el desarrollo profesional ni tampoco entrega elementos positivos al trabajo con la integración, percepciones que se encuentran presentes en el caso de la dependencia municipal, donde un 4,1% de estas escuelas señala que no ha habido desarrollo profesional (versus un 1,2% de las escuelas particular subvencionadas) y un 10,2% señala que el acompañamiento no ha dejado muchos elementos positivos (versus un 6% de las escuelas particular subvencionadas). De esta manera, las percepción de las

escuelas municipales ha de ser más crítica que en el caso de las escuelas particular subvencionadas, quizás porque la implementación de esta política ha traído consigo muchos cambios estructurales y exigencias adicionales, tanto desde el punto de vista de la administración como de la organización para la ejecución efectiva de los programas de integración escolar.

V. CONCLUSIONES

A continuación, se describen las principales conclusiones del estudio, las cuales han sido generadas producto de la triangulación de la información recogida ya sea a través de las experiencias internacionales, de la caracterización de escuelas en Chile, del estudio de casos y de la aplicación de la encuesta. Para realizar una mejor presentación de estas conclusiones, se ha optado por ordenarlas a partir de dimensiones y claves.

A nivel general se han organizado estas conclusiones en 3 grandes dimensiones, a saber; I. Implementación de la política de integración en escuelas de Chile, II. Sentido de Integración/Inclusión en las escuelas con Programas de Integración Escolar, III, Evaluación desde las escuelas del diseño e implementación de la política PIE y evaluación del acompañamiento otorgado por MINEDUC.

Estas dimensiones se han de dividir en distintas sub-dimensiones, las cuales a su vez se componen de “claves”. Estas últimas, constituyen resultados destacados, que relatan de manera sintética los principales hallazgos de la investigación.

1. Implementación de política de integración en escuelas en Chile

De acuerdo a lo revisado en el marco conceptual del presente estudio, desde el año 2009 se implementa en Chile el decreto supremo N° 170/2009, el cual busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes y al trabajo específico en la institución escolar con estudiantes con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2010). El decreto 170, implica por una parte mayores orientaciones respecto de temas procedimentales (por ejemplo, los procesos del diagnóstico de las diversas NEE y los profesionales que realizan estos diagnósticos) regulando así el acceso a la subvención especial. Pero por otro lado, sus orientaciones plantean cambios en el trabajo institucional de la escuela en diversos aspectos (como coordinación, planificación de recursos, trabajo de docentes, entre otras) para lograr avanzar hacia la inclusividad²⁹.

A partir de los resultados obtenidos durante el estudio, es posible dar cuenta de la Implementación de los Programas de Integración Escolar y sus procesos asociados. Algunos de ellos, se están dando de manera alineada a las orientaciones otorgadas por el Decreto 170, permitiendo que el Programa funcione de manera ordenada y rigurosa. Así, se logra instalar y mantener el programa en escuelas y se posibilita, por tanto, el trabajo con NEE dentro de ellas. En tanto, existirían otros procesos que se estarían dando de una manera más débil, repercutiendo también en la implementación de los Programas de Integración Escolar, tanto en su instalación, sentido y evaluación de eficacia.

²⁹Es relevante considerar el énfasis del D170 (derivado del año 2007) en cuanto a regular los diagnósticos y con ello el ingreso de niños a proyectos PIE, ya que destaca el aspecto referente a los recursos de subvención y por tanto canaliza modos de orientar y supervisar el desempeño de los Proyectos de Integración en las escuelas. Además el decreto 170 canaliza algunos aspectos inclusivos respecto principalmente a las prácticas en aula que es necesario observar como empalman en la escuela considerando los criterios de recursos antes mencionados

En términos generales, los resultados del estudio indican que existe una profunda dualidad en el nivel de instalación de los procesos asociados a los Programas de Integración Escolar. Por una parte, se observó la instalación de procedimientos que garantizan un piso para la operación de la Política, mientras que por otra, se observa que no existe el mismo nivel de institucionalización en lo que respecta al desarrollo de una lógica de trabajo que asegure el aprendizaje de calidad de los y las estudiantes. En esta sección se abordan estos dos aspectos, así como también, se analiza el rol de la política y el Ministerio de Educación para el éxito sostenible de la iniciativa.

a. Las escuelas en Chile han logrado la instalación de procesos fundamentales para la implementación de PIE.

A partir de los datos obtenidos en el presente estudio, se puede decir que la mayoría de los establecimientos escolares que actualmente cuentan con Programa de Integración Escolar han logrado una instalación apropiada de procesos fundamentales, que posibilitan la implementación de PIE en las escuelas. Estos procesos tienen que ver con al ingreso de niños con NEE a las escuelas, el acceso a subvención (mediante diagnósticos adecuados a los lineamientos), la coordinación del trabajo de PIE y la presencia de profesionales específicos que posibiliten la evaluación y el trabajo con estudiantes. A continuación se detallará cada uno de estos puntos.

- *Las escuelas han logrado cumplir con los requisitos mínimos en términos de diagnóstico de alumnos y acceso a profesionales.*

En cuanto a los procesos y planes diagnósticos, los resultados indican que éstos se realizan de manera alineada al decreto 170. Se trata de procesos que implican entre otras cosas, 1) la existencia de planes para realizar el diagnóstico, que definen tiempos, profesionales participantes e instrumentos, 2) la realización de evaluaciones integrales e interdisciplinarias a los estudiantes que postulan al Programa de Integración Escolar, 3) un trabajo interdisciplinario dentro del establecimiento y con otras instituciones de salud y 4) la participación de las familias.

En gran parte de las escuelas visitadas durante el estudio, se pudo observar la presencia de planes claros y sistematizados, cuyo fin es detectar las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Estos planes, son difundidos al interior de las escuelas para que la comunidad escolar esté al tanto. Sin embargo, en este ámbito se identificaron algunas debilidades relacionadas con la información que manejan profesores y directivos, lo que repercute en sus prácticas y valoraciones respecto de PIE, como se verá más adelante.

En la mayoría de las escuelas participantes del estudio de casos, el proceso de evaluación diagnóstica de los estudiantes es un proceso interdisciplinario e integral, acorde a lo que se plantea desde el Decreto 170. En el diagnóstico de estudiantes participan diversos actores de la escuela, así como también otros

externos, como por ejemplo, profesores de aula, especialistas de PIE, padres y madres y médicos.

Pareciera entonces, que las escuelas efectivamente están logrando cumplir con todas las exigencias y requerimientos operativos que la política exige como los mínimos necesarios en los procesos de diagnóstico. Sin embargo, a pesar que los pasos de diagnóstico se cumplen rigurosamente en las escuelas, cabe destacar que los actores asociados a la ejecución de estos procesos manifiestan algunas dificultades y críticas respecto a los requisitos del Mineduc para ingresar alumnos al programa. Estas críticas refieren, principalmente, al exceso de papeleo requerido por estudiante, los tiempos y plazos de evaluación, solicitud de re-evaluación anual y certificaciones médicas obligatorias en todos los casos, pasos que se consideran muchas veces como burocráticos y engorrosos y que enlentecen los procesos de trabajo.

En cuanto a los profesionales que trabajan en el proceso de diagnóstico, a partir del estudio de casos se pudo observar que los equipos PIE por lo general están conformados por educadoras diferenciales, psicopedagogo/a, psicólogo/a, fonoaudiólogo/a y en algunos casos terapeutas ocupacionales. La conformación de los equipos estaría, de acuerdo a lo que plantean los entrevistados, directamente relacionada con los diagnósticos de Necesidades Educativas Especiales con que trabaje la escuela. Es decir, la distribución de profesionales en las escuelas se asocia generalmente al tipo de NEE que trabajen. Por ejemplo, en las escuelas que deciden trabajar con diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje, se cuenta con fonoaudiólogo, en tanto que en las escuelas que trabajan con déficit intelectual o rango límite, hay presencia de psicólogos. En ambos casos se trata del tipo de profesional que, de acuerdo con el diseño de la política, deben realizar el diagnóstico asociado a esas necesidades educativas concretas. Lo mismo ocurre en el caso de escuelas que cuentan con terapeutas ocupacionales o kinesiólogos, si bien se trata de un número mucho más reducido de establecimientos, se trata justamente de aquellos centros que cuentan con alumnos con, por ejemplo, discapacidades motoras.

Consistentemente con lo hallado en los estudios de casos, los resultados de la encuesta señalan que la mayoría de las escuelas cuentan con un equipo de PIE. En cuanto a los profesionales que principalmente conforman los equipos, la mayor parte de los profesionales que trabajan en los Programas de Integración son educadores diferenciales, lo que se explicaría porque que son los profesionales que mayormente trabajan en aula con estudiantes integrados, es decir, profesionales de apoyo de acuerdo a lo señalado por el D170. En segundo lugar en términos de la magnitud de su presencia en las escuelas, vendrían los Psicólogos y Fonoaudiólogos (profesionales asistentes de educación), quienes están capacitados para realizar los diagnósticos que más comúnmente se dan hoy en día en las escuelas, así como también para trabajar con los estudiantes que presenten estas necesidades.

Por otra parte, muchas escuelas trabajan con profesionales que se vinculan a la organización desde un rol externo, siendo el más nombrado el médico, vinculado

de forma externa a dos tercios de las escuelas. Su rol, es participar en la confección de los formularios de ingreso y por tanto es una obligación para todas las escuelas contar con su presencia en la fase de diagnósticos. El segundo profesional externo más frecuente, son los psicólogos.

De esta manera, los datos permiten observar que la mayoría de escuelas han logrado disponer de los Profesionales necesarios para las características y obligaciones mínimas de la Política, principalmente en relación a los diagnósticos (médicos, psicólogos y fonoaudiólogos) y al trabajo al interior del aula (educadores diferenciales).

Este logro de la política PIE, ha permitido democratizar la contratación de Profesionales, en cuanto las escuelas que han ingresado a esta política y que pertenecen a los grupos socioeconómicos más bajos (Bajo y Medio Bajo), han podido reclutar gran número de profesionales, donde un 70% de estos, en el caso de que trabajan para Programas de Integración Escolar, lo hace en dichos grupos socioeconómicos.

Sin embargo, como veremos más adelante, existen ciertas problemáticas y diferencias en el acceso a profesionales específicos según la zona y/o dependencia de las escuelas, aspecto que favorece o dificulta las acciones de la escuela en torno a su quehacer en los Programas de Integración Escolar.

- *Las Escuelas han dispuesto de un Coordinador, el cual realiza las funciones acorde al Decreto 170.*

Desde el Decreto 170, se requiere la existencia de un profesional con rol de coordinador del PIE que cuente con funciones específicas y tenga horas de dedicación a diversas tareas asociadas al proyecto. Respecto a la existencia de coordinador en las escuelas que tienen PIE, se puede señalar a partir de los resultados de la encuesta que esta es una práctica instalada en los establecimientos que cuentan con Programas de Integración Escolar, estando presentes de manera estable en un 88% de las escuelas.

Este dato refleja la existencia de estructuras institucionales específicas asociadas los establecimientos que poseen proyectos de integración. Cabe señalar, no obstante, que la existencia de coordinador pareciera ser una figura organizacional presente casi todas las escuelas con PIE, existiendo eso sí, situaciones en las que esto varía. Por ejemplo, las escuelas municipales poseen menos coordinadores (con dedicación exclusiva) que las escuelas particular subvencionadas y las escuelas rurales menos que las escuelas urbanas. Esto se entiende por la dificultad en términos de recursos y acceso a un profesional que coordine el programa con dedicación exclusiva, de aquellas escuelas más desfavorecidas.

Por lo mismo, es importante señalar que al haber menos coordinadores en aquellas escuelas de menos recursos, a la vez que las horas de trabajo que posee el coordinador disminuyen en cuanto disminuye el grupo socioeconómico del establecimiento, se puede entender que las escuelas con una posición más

aventajada pueden también aportar una mayor cantidad de recursos (fuera de la subvención PIE) para poder contar con profesionales con mayor dedicación a PIE.

Por otra parte y en cuanto a las funciones específicas de la coordinación PIE, estas se están dando de manera acorde a lo planteado en el D170. Entre ellas, se cuenta la implementación del programa en las escuelas (coordinar horarios de trabajo y funciones de profesionales equipo PIE), coordinar espacios de trabajo colaborativo entre profesores y profesionales PIE, organizar el diagnóstico e información sobre los estudiantes, mantener la comunicación con UTP y directivos, y realizar prácticas de sensibilización.

En los casos en que hay coordinador/a municipal, sus funciones son principalmente la administración técnica y económica a nivel de escuelas municipales, comunicación entre DAEM y escuelas y la entrega de lineamientos de trabajo en las escuelas.

- *Diversidad en la conformación de equipos especializados, dependiendo de las características de la escuela*

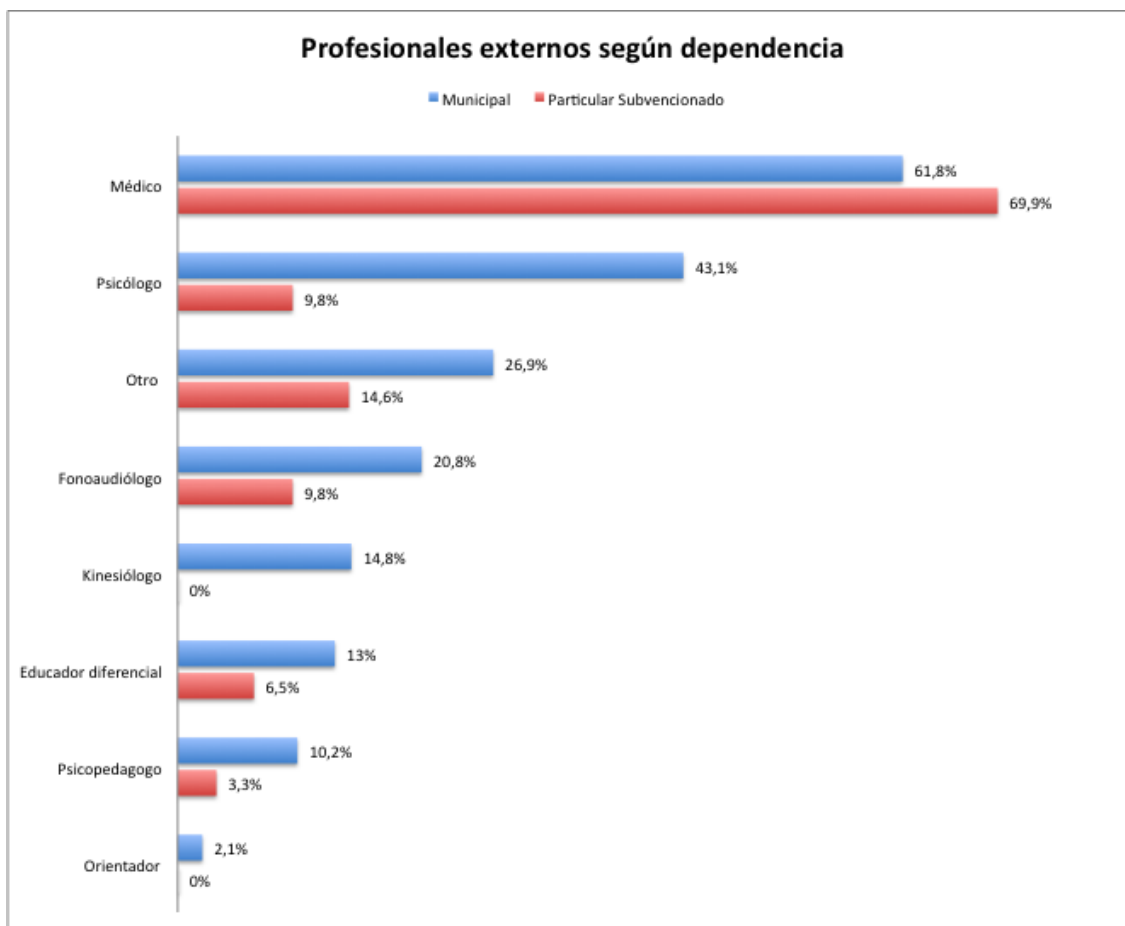
En cuanto a la organización de los equipos de trabajo de los Programas de Integración Escolar existen diferencias importantes en cuanto al acceso de profesionales y diagnósticos que se trabajan en las escuelas según sea la zona y dependencia de los establecimientos.

Por dependencia se observa la tendencia a que, por una parte, los establecimientos municipales presentan diferencias en cuanto a la existencia de equipos estables al interior de las escuelas que los establecimientos particulares. Esto se explicaría por la presencia por un modelo de organización de recursos de contratación y por tanto de acceso a profesionales que se da de manera distinta en establecimientos de dependencia municipal y de dependencia particular subvencionado.

En escuelas municipales, debido a que los recursos se manejan de manera compartida por las escuelas de una misma comuna, por lo general se cuenta con un equipo estable por escuela -conformado principalmente por educadores diferenciales quienes son los que ingresan al aula- y además existen a nivel comunal profesionales que trabajan algunas horas en cada establecimiento comunal, lo que permitiría realizar diagnósticos y tareas específicas con estudiantes integrados; esta modalidad funciona en la mayoría de los casos, pero en muchos establecimientos se plantea que igualmente se requieren más profesionales para cubrir las necesidades.

Las escuelas particulares subvencionadas en tanto, funcionarían sólo con un equipo estable al interior del establecimiento, el que contaría muchas veces con profesionales fijos por escuela, los que serían menos diversos que en escuelas municipales donde se funciona con un equipo comunal "itinerante y diverso".

Gráfico N° 92: Profesionales externos al Proyecto de Integración Escolar según dependencia



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Como se observa en el anterior gráfico, los establecimientos Particulares Subvencionados, a diferencia de los municipales, cuentan exclusivamente con un equipo estable en las escuelas y estos son constituidos por profesionales de apoyo (educadores diferenciales, psicopedagogos) y profesionales asistentes de la educación (psicólogo, fonoaudiólogo u otro). En cambio, las escuelas municipales (con excepción del médico donde las escuelas particular subvencionadas poseen mayor acceso) parecieran poseer una gran cantidad de apoyos externos, los que configurarían equipos profesionales que se trasladan por las escuelas que pertenecen a un mismo sostenedor.

De acuerdo a lo observado en los estudios de caso, este modo de organización de profesionales que se da en escuelas municipales, posibilita que muchas veces trabajen con una diversidad mayor de NEE que en los establecimientos particulares subvencionados y además integren más NEEP a su trabajos, ya que cuentan con equipos más amplios y diversos de profesionales para dar atención a los estudiantes.

En cuanto al acceso de profesionales por zona (urbana o rural), se puede observar que las escuelas de zonas rurales, en general cuentan con menos profesionales para los equipos de apoyo PIE. Esta situación sería más frecuente en las escuelas rurales municipales que en particulares subvencionadas, y puede deberse, por una parte, al escaso acceso en zonas rurales a profesionales especializados, situación que se acentúa si se considera que las distancias geográficas entre escuelas dificultan una circulación de profesionales compartidos a nivel de trabajo comunal, así como también la cantidad de recursos suficientes para atraer y mantener profesionales en escuelas municipales que muchas veces, no cuentan con recursos extras que apoyen el funcionamiento de PIE.

Resulta relevante destacar, de acuerdo a los resultados de la encuesta, que las escuelas rurales señalan en mayor porcentaje que las escuelas urbanas, poseer un médico trabajando internamente en el establecimiento. Esto podría deberse a que en zonas rurales existe un médico para una localidad específica, el cual está constantemente presente y, al ser el único, cuenta con registro para realizar formularios para MINEDUC.

Si se considera el conjunto de la fase de diagnóstico y constitución de equipos, es posible señalar que, en términos generales, los procesos de instalación de la política se cumplen acorde a lo que plantea el Decreto 170. Ello implica el cumplimiento de los requisitos para la realización de los diagnósticos (en términos de plazos, planificación y procedimientos), contratación de los profesionales necesarios para trabajar con las NEE diagnosticadas y configuración de una coordinación del proyecto sólida. Si bien, existen diferencias en el cumplimiento requisitos mínimos y acceso a profesionales según algunas variables sociodemográficas de las escuelas, principalmente zona y dependencia administrativa, en términos generales, la fase que conlleva la generación de un diagnóstico y el trabajo con aquellos alumnos diagnosticados y aceptados dentro de la política, estaría llevándose a cabo de buena manera.

Se trata de procesos cuyo cumplimiento es obligatorio para el ingreso a PIE y la obtención de la subvención asociada. En este sentido, dicha vinculación podría contribuir a explicar por qué se está cumpliendo a cabalidad con estos procesos. Sin embargo, la evidencia levantada indica que aquellos pasos posteriores, vinculados al trabajo en torno a la diversidad y el aprendizaje, tendrían un nivel de consolidación bastante menor, como se verá en la siguiente sección.

b. A pesar de la instalación de un piso mínimo, existen desafíos por desarrollar prácticas de institucionalización de la Política PIE, en función de la mejora de las escuelas.

Como se detalló en el apartado anterior, existen condiciones básicas que permitirían una adecuada instalación de PIE en las escuelas que cuentan con el programa (procesos asociados a diagnóstico, coordinación y profesionales). Esta instalación garantiza dos cosas: en primer lugar, que los alumnos sean efectivamente diagnosticados y, en segundo lugar (aunque asociado a lo anterior), acceder a la subvención para los alumnos aceptados en los Programas de Integración Escolar.

Luego del aseguramiento de un “piso mínimo”, existen otros procesos planteados en el decreto 170, tales como planificación de uso de recursos, lógicas de trabajo con la diversidad (entre otros), que no estarían aún desarrollados completamente en las escuelas. Estos requieren un mayor trabajo de planificación y organización de diversos actores en las escuelas en torno a objetivos comunes, así como también en algunos casos, una mayor organización con redes o actores externos a las escuelas y mayor disposición al trabajo con la diversidad que genere un cambio de actitudes.

A continuación se profundizará en aquellos aspectos que parecieran necesitar un mayor desarrollo en las escuelas que han ingresado a los Programas de Integración Escolar y que constituyen una segunda etapa, luego de la realización de diagnósticos.

- *El rol de Coordinador comunal en escuelas municipales con PIE, aporta a la organización de redes externas de apoyo al trabajo de integración, pero no necesariamente a la instalación e institucionalización de PIE al interior de las escuelas.*

Como se señaló en el apartado anterior, la coordinación PIE en establecimientos presenta algunas diferencias por dependencia. En aquellos particulares subvencionados, suele existir un coordinador o coordinadora por escuela, en tanto que en escuelas municipales, la mayoría de los casos se caracteriza por contar con un coordinador/a de escuela más un coordinador/a municipal. En los casos que existe coordinador municipal, de acuerdo a lo planteado por los entrevistados en el estudio de casos, la articulación del trabajo de coordinación tendría aspectos favorables y otros que plantean más resistencias desde las escuelas.

Como aspectos favorables, se plantea principalmente que la coordinación comunal favorece el vínculo de las escuelas tanto con profesionales itinerantes que circulan por los diversos establecimientos de la comuna, así como también, se logra sostener relaciones más estables con redes a nivel comunal (por ejemplo con redes de salud o de protección de los niños). Además se plantea que la existencia de un coordinador/a comunal favorece el trabajo de criterios comunes entre escuelas de una misma comuna en cuanto al trabajo llevado a cabo en los Programas de Integración Escolar.

Un punto más débil de esta doble coordinación sería el hecho que los profesionales que circulan por las escuelas municipales (o itinerantes), se comunican mayormente con los coordinadores comunales y no mucho con los coordinadores por escuela. La consecuencia, es que terminan constituyéndose como un equipo aislado de los profesores y directivos del establecimiento, dificultándose la realización de un trabajo integrado al interior de las escuelas. Asociado a lo anterior, a veces la existencia de un coordinador comunal debilita la figura del coordinador de escuela, dejando la responsabilidad de la implementación de PIE fuera del establecimiento. Es por esto que se plantean como desafíos a la coordinación municipal trabajar de manera conjunta y paritaria con coordinadores por escuela por ejemplo, generando espacios de organización, planificación y reflexión conjunta entre directivos, coordinadores de escuelas y equipos PIE y no

tan sólo llevar a cabo este tipo de trabajo con profesionales que trabajen en el programa de integración en establecimientos de la comuna.

Por otro lado, al haber una coordinación externa del trabajo al interior del establecimiento, asociada al sostenedor, se produciría un menor involucramiento de los directivos en el funcionamiento del PIE. Esto resulta crítico para la capacidad de las escuelas de instalar prácticas de inclusión y conformar una estructura de trabajo y funciones que le sea coherente.

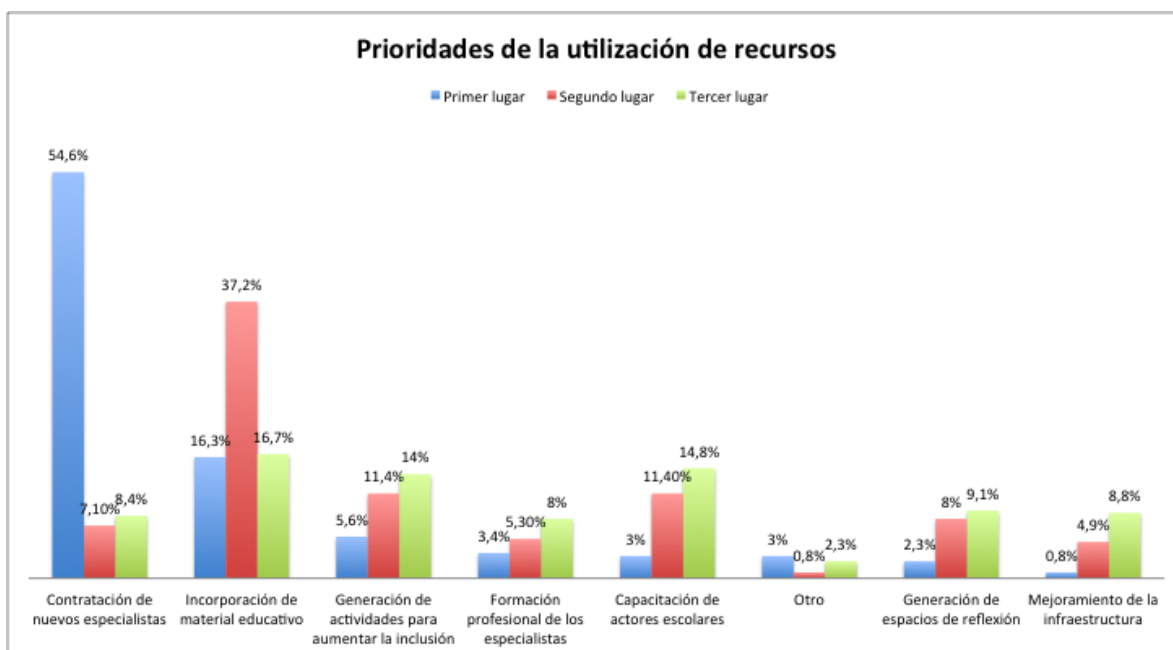
En muchos casos la coordinadora municipal pasa a tener un rol de regulación desde el municipio respecto de la implementación de PIE en las escuelas, ocupando un lugar de poder que a veces resulta de apoyo a la instalación de PIE en las escuelas y en otros genera algunas resistencias.

En definitiva, se observa que la figura de los coordinadores, principalmente en escuelas municipales, si bien ayuda a generar un trabajo en red que aporta a la cooperación y al trabajo en conjunto de todas las instituciones que pertenecen a un mismo sostenedor, aún no logra ser efectiva para la instalación de las prácticas de trabajo nivel escuela. Ello se debe, en parte, porque desde la coordinación municipal se estarían centralizando los procesos, restando autonomía a las escuelas o no instalando procesos auto-gestionados en ellas, con esto afectando el involucramiento y motivación de los equipos directivos y docentes.

- *La planificación de recursos y la definición de prioridades, no aborda la generación de nuevas capacidades escolares para trabajar con la diversidad.*

De acuerdo con los resultados del estudio, los recursos de PIE están asociados, principalmente, a la contratación de profesionales que conformen el equipo de diagnóstico y trabajo de acompañamiento en torno a PIE. Sin embargo, no se estaría dando espacio al desarrollo de otros elementos que resultan fundamentales para el desarrollo de capacidades de trabajo con la diversidad en el conjunto de la comunidad escolar.

Gráfico N° 93: Prioridades en la planificación y utilización de recursos



Elaboración propia a partir de encuesta “Análisis de la implementación de PIE” realizada a directores de manera online

Así, según indica la encuesta, la principal prioridad de la utilización de recursos es la contratación de nuevos especialistas para la institución. Las distribuciones que le siguen al ítem de contratación, son la incorporación de material educativo, capacitación y generación de actividades para la inclusión. Cabe decir que el mejoramiento de infraestructura está en último lugar de primeras prioridades (0,8%), no habiendo al parecer una necesidad de mejorar las condiciones donde se trabaja con los alumnos, aunque durante el estudio de casos se observó que dichas condiciones no cumplirían con las necesidades de los alumnos y los estudiantes.

Esta manera de priorizar el gasto de recursos PIE, podría dar cuenta de una necesidad transversal de contar con profesionales de integración que permitan a los establecimientos cubrir los requerimientos para la incorporación de estudiantes con NEE. Por contrapartida, se dejan en segunda y tercera opción gastos en aspectos vinculados al fortalecimiento de la calidad del trabajo en torno a necesidades educativas de los estudiantes. En este sentido, no son prioridad la adquisición de materiales de trabajo específicos para fomentar aprendizajes de los estudiantes, así como tampoco, las capacitaciones a docentes y otros actores educativos que permitan un trabajo orientado a la superación de barreras de aprendizaje y con foco en la diversidad que éstas presenten.

Es preciso señalar que los resultados del estudio indican que la planificación de recursos, en la práctica, involucra a un número limitado actores escolares (principalmente desde equipos directivos, sostenedores, coordinadores PIE comunales y de escuela).

- *Existe debilidad en la organización y planificación de acciones para el trabajo con la diversidad al interior del aula.*

A partir de datos obtenidos en la encuesta y también del estudio de casos, es posible señalar que la práctica de trabajo colaborativo se da en la mayoría de las escuelas, así como también el trabajo con metodologías específicas para el trabajo con la diversidad (evaluaciones diferenciadas y flexibilización curricular). Esto se debe principalmente a que son requisitos de la Política de Integración. Sin embargo, existe variabilidad en la manera específica en que las escuelas organizan estas prácticas, lo que repercute en la fortaleza o debilidad que tendrá el trabajo colaborativo y sus resultados en los estudiantes.

La organización y planificación de las prácticas de atención a la diversidad se encuentran principalmente -y casi exclusivamente- a cargo del equipo PIE y, más específicamente, de la figura del coordinador/a de programa. En la mayoría de los casos, éste tiene la responsabilidad organizar el horario de ingreso de profesionales de integración al aula y las reuniones entre docentes y profesionales de apoyo para planificar y evaluar el trabajo colaborativo. Sin embargo, la factibilidad de llevar a cabo esta planificación, está fuertemente influida por la articulación que logre tener con la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento, así como también, la cercanía que genere con los docentes y como veremos más adelante, la disposición de estos últimos al trabajo con enfoque a la diversidad.

Así, el tipo de relación que tenga el equipo PIE con UTP es relevante pues tendrá consecuencias en el nivel de regularidad e institucionalización que puedan alcanzar las prácticas asociadas a PIE. La participación del coordinador PIE en el equipo de UTP es un facilitador para la coordinación de los horarios de trabajo entre profesionales de integración y profesores. Por ejemplo, en materia de trabajo colaborativo, la participación en reuniones de UTP puede ser incluso el único espacio de organización de horas de trabajo conjunta entre profesionales de la escuela. Además, esta forma de incorporación a la escuela influye bastante en la legitimidad y que recibe en equipo PIE en su desempeño en el establecimiento escolar y la colaboración que ofrezcan los docentes. Así, mediante su participación en UTP el equipo PIE se posiciona mejor en la escuela en términos de gestión pedagógica y apoyo a estudiantes.

- *Las horas de colaboración son reducidas y no se encuentran estructuradas sistemáticamente.*

A pesar que en las experiencias de las escuelas visitadas existe trabajo colaborativo en las aulas, este no tiene una preparación previa constante, ya que las horas no siempre se respetan o se dan menos horas de lo requerido por las orientaciones técnicas de PIE. Lo que sí se da muchas veces, son prácticas informales de reunión entre profesores regulares y de apoyo, donde se informa a los docentes que el profesor de apoyo va a entrar a la sala y donde estos últimos se enteran de qué materia va a pasar el profesor. No obstante, en cuanto a prácticas de planificación y evaluaciones de estudiantes en conjunto, éstas están muy débilmente desarrolladas.

El tipo de trabajo colaborativo que se produce en el aula responde a esta debilidad de organización en los pasos previos, dándose generalmente una colaboración en aula del tipo que en los antecedentes conceptuales se denominó “un profesor enseña, otro circula y atiende necesidades de los estudiantes”. Es decir, se configura un modelo de trabajo colaborativo que no corresponde a una acción pedagógica conjunta y en base a criterios comunes. Pareciera entonces, que la incorporación de profesionales al aula se percibiría más como un apoyo a la complejidad que enfrentan los docentes de trabajar con cursos tan diversos, más que un acompañamiento al trabajo y la inclusión de todos los estudiantes.

Las tendencias mayormente observadas en escuelas de diversa dependencia, zona y NSE, se condicen con la siguiente descripción:

“El trabajo colaborativo observado en aula corresponde al estilo “uno guía, el otro circula y atiende necesidades” Profesor de aula regular realiza la clase mientras educadora diferencial observa, no interviene en la actividad principal. Educadora diferencial apoya en las necesidades emergentes del curso y apoya en las actividades que realizan los estudiantes.

Los estudiantes se sientan en parejas pero durante la clase no se observa un trabajo colaborativo entre ellos. En la sala de clases se motiva la participación de los estudiantes dependiendo de la materia que se esté impartiendo, en otras ocasiones se ocupa material tecnológico (en este caso computadores personales) para el trabajo” (Observación de aula, RM, M, C, 3)

Otra traba manifestada por docentes y otros actores para el desarrollo de trabajo colaborativo es la débil formación docente respecto a formas codocencia con estudiantes con necesidades educativas especiales.

En casos que se observó un tipo de trabajo colaborativo más activo por parte de ambos profesores (profesor regular y profesor de apoyo) se asociaba a un trabajo de años en torno a la atención a la diversidad y un conocimiento de los profesionales entre sí, lo que otorgaba mayor confianza y comunicación entre ellos.

- *Insuficiente manejo y desarrollo de herramientas técnicas de trabajo con la diversidad al interior del aula.*

Otras prácticas que se encuentran presentes en las escuelas, pero que en muchos casos no cuentan con un trabajo técnico previo, son la flexibilidad curricular y las evaluaciones diferenciadas. De acuerdo a los datos obtenidos en la encuesta, en la mayoría de los establecimientos con PIE se realizan evaluaciones diferenciadas y en menor medida flexibilización curricular. En este sentido, mientras que un 95,3% de las escuelas con PIE llevaría a cabo evaluaciones diferenciadas, un porcentaje también alto aunque menor (88,2%) realiza flexibilizaciones curriculares. En los resultados de la encuesta se observa un mayor porcentaje (aunque leve) de escuelas municipales y rurales a realizar estas prácticas.

En el estudio de casos surgen datos que avalan estos resultados respecto a las prácticas en torno a la integración, ya que en todas las escuelas visitadas se señala trabajar con flexibilización curricular y principalmente con evaluaciones

diferenciadas. Además, estas acciones en casi todos los casos estarían consideradas dentro de las acciones institucionales explicitadas en el PEI, si bien respondería principalmente a que es un criterio obligatorio definido desde la política de integración (D170). Cabe señalar, sin embargo, que a pesar de lo anterior, no se observó la existencia de un trabajo profundo respecto a reforzar la técnica de estas herramientas o a definir objetivos claros de estas acciones de manera colaborativa entre quienes las llevan a cabo.

El tema de evaluaciones diferenciadas es uno de los temas más complejos de realizar en la implementación de programas de integración escolar. Principalmente porque existe declaración de voluntad en un nivel discursivo, pero en la práctica, involucra muchas dificultades o resistencias principalmente por parte de los profesores. Estas resistencias se explican, de acuerdo a los actores escolares, debido a la demanda de tiempos que implican, el desconocimiento de cómo realizarlas, así como también, a su contraposición con exigencias paralelas (vinculadas a políticas pro accountability) de rendimiento exitoso en pruebas de medición, esto queda evidenciado en las siguientes citas extraídas del estudio de casos:

"Está la intención por parte de dirección hacer de este colegio uno más inclusivo, con enfoque en la diversidad pero falta mucho más a nivel de infraestructura y actitud...porque para hablar de diversidad tenemos que dejar de hablar de competencias donde se premia al mejor y al peor se le castiga"(profesor, V, M, AB, 3)

"En general escuelas no quisieran tener niños PIE porque eso dificulta el logro de las metas de aprendizaje" (Sostenedor, V, M, AB, 3)

Además, se señala que el uso de evaluaciones diferenciadas es más frecuente cuando el alumno presenta algunas necesidades educativas y no otras. En este sentido, se trata de una práctica más frecuentemente implementada para alumnos con NEET que con NEEP.

El hecho de que exista una debilidad en el uso de estas herramientas de trabajo con la diversidad dificulta de manera importante el desarrollo de un trabajo colaborativo más activo y coordinado entre profesores y profesionales de apoyo. Al no discutir los contenidos entregados, las metodologías utilizadas y modos de evaluación frente a la diversidad, se debilitan las posibles acciones de trabajo colaborativo en el aula y un involucramiento mutuo de los docentes en entender y entregar conocimientos a los estudiantes de acuerdo a las necesidades que estos presenten. Estas prácticas podrían estar siendo poco profundizadas además porque los estudiantes ingresados a PIE no son considerados en los puntajes de pruebas de conocimiento, lo que aminora las expectativas y trabajo en torno a los aprendizajes que realizan los docentes hacia estos estudiantes.

2. Sentido de integración/inclusión en las escuelas con Programa de Integración Escolar.

De acuerdo a lo revisado en el apartado conceptual del presente estudio, para la instalación de procesos educativos inclusivos, las escuelas deben generar

transformaciones en sus lógicas y prácticas de trabajo orientadas a responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, entre ellas, estudiantes con NEE. El foco de la escuela inclusiva, de acuerdo a lo propuesto por Booth (2000) avanza desde la integración escolar, en el que fundamentalmente se trata de que el alumno se adapte a las características de la escuela, hacia la inclusión educativa, en el que es la escuela la que debe adaptarse para dar respuesta a las necesidades educativas diversas de los alumnos.

Las políticas educativas inclusivas deben centrarse en generar entornos inclusivos, lo que implica básicamente dos perspectivas. Por un lado respetar, comprender y hacerse cargo de la diversidad cultural, social e individual (tanto a nivel del sistema educativo, como de la respuesta que las escuelas y los profesores dan a las expectativas y necesidades de los estudiantes); y por el otro proveer acceso igualitario a una educación de calidad. (Unicef, 2001)

A partir de los resultados obtenidos de los diversos componentes del presente estudio se pueden observar las siguientes tendencias en cuanto al trabajo desde un enfoque integrativo/inclusivo.

a. Las actitudes y prácticas presentes en las escuelas que cuentan con proyectos de integración escolar, están más asociadas a la integración que a la inclusión.

Los resultados del estudio dan cuenta de una tendencia en las escuelas concebir la temática de integración asociada a aspectos altamente concretos. Por ejemplo, contar con un número de niños integrados, con los profesionales y materiales necesarios para su atención, serían consideradas prácticas propias de una escuela integrativa. Sin embargo, el sentido del trabajo con la diversidad se encuentra débilmente desarrollado a nivel institucional, pues no se tiene ni se trabaja un sentido común en la escuela respecto a la integración y mucho menos a la inclusión.

- *Las escuelas definen ser integrativas principalmente en cuanto estas aceptan niños con NEE y no hacen selección de estudiantes.*

Muchas escuelas señalan ser integrativas e inclusivas. Sin embargo, las acciones concretas que les permiten dicha afirmación, no van más allá de la participación formal en PIE y la no existencia de criterios de selección en los estudiantes (en la mayoría de los casos). Algunas experiencias recogidas por el estudio que amplían la noción de trabajo con la diversidad, lo hacen a partir de elementos contextuales (ej: nivel socioeconómico de los estudiantes, presencia de inmigrantes) que plantean dificultades y necesidades en las escuelas que, en algunos casos, pueden ser abordadas desde los programas de integración.

En definitiva, las escuelas se definen integrativas desde un punto de vista más bien formal, no habiendo una cultura escolar ni la instalación de prácticas sólidas que se acoplen a dichos discursos.

- *Las escuelas seleccionan las NEE con las que desean trabajar, priorizando la incorporación de trabajo con NEET por sobre NEEP.*

Otro punto a destacar, es que dentro del ingreso de estudiantes integrados a las escuelas, se tiende a trabajar mayormente con NEET. Esto responde, por una parte, a los lineamientos del D170 que permiten un número mayor de estudiantes con NEET por curso que NEEP (lo que tiene efectos en el monto de subvención que recibe la escuela). Por otra parte, el trabajo con NEEP plantea un escenario más complejo para la escuela, en términos de adecuaciones curriculares y evaluativas, especialmente en un contexto de debilidad en las herramientas de trabajo con la diversidad desarrolladas en las escuelas.

Lo anterior se puede ver reflejado en el hecho de que las escuelas particulares subvencionadas (más selectivas y con mayor nivel de autonomía en las escuelas) tienden a optar por trabajar mayormente con NEET que con NEEP. Esta tendencia se atenúa considerablemente en el caso de las escuelas municipales.

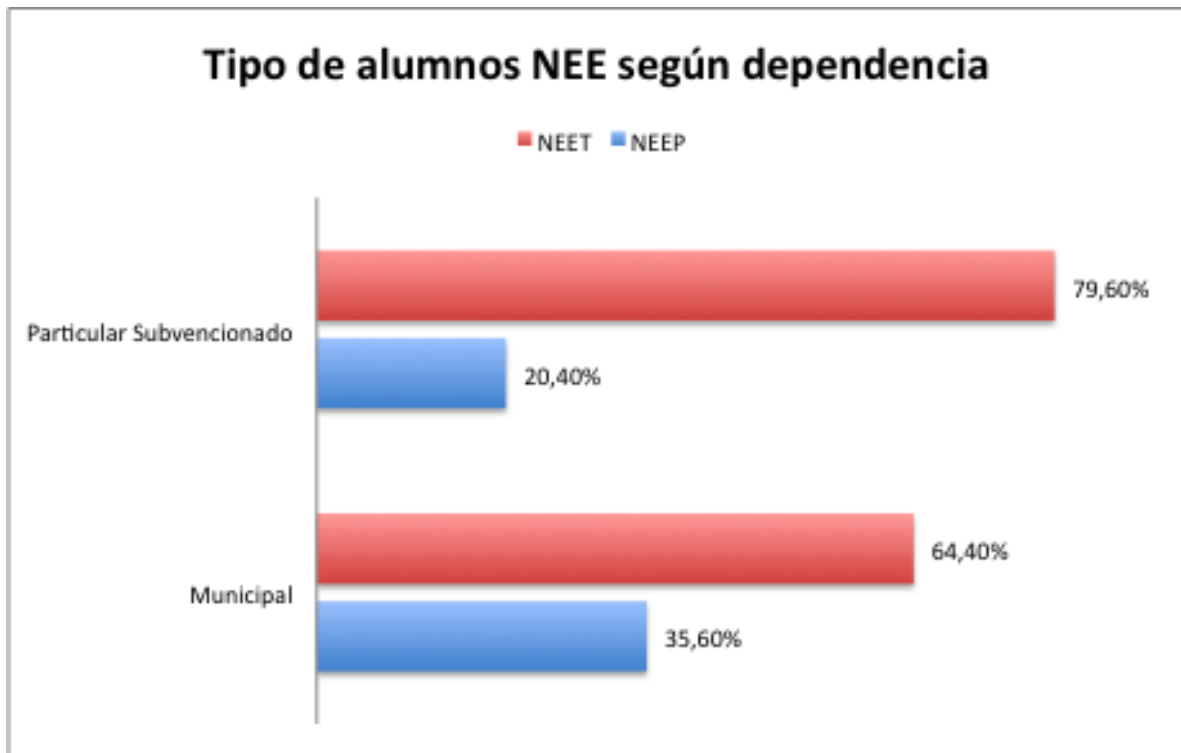
“Me parece que la integración de alumnos con NEEP, es ya un gran tema. Y ahí yo tengo una mirada de que hay que tener proyectos súper definidos, con todos los recursos médicos y psicológicos. Porque o sí no el proyecto fracasa, esa es mi opinión. Pero los niños que tenemos nosotros integrados tienen una necesidades más leves, por lo que me parece que con las psicopedagogas y las fonoaudiólogas que tengo para los tratamientos, los niños superan sus dificultades. Lo que sí vas a tener un departamento y más gestión administrativa.”(Directora, R.M, P.S, DE, 1)

A la luz del estudio, surgen múltiples hipótesis que contribuyen a complementar la explicación de por qué se produciría esta diferencia según dependencia. La primera, dice relación con el tipo de profesionales especialistas a los que pueden acceder las escuelas y los diagnósticos que éstos están facultados para realizar. Así, como se señaló más arriba, existen diferencias respecto del tipo de profesionales con que cuentan las escuelas según su dependencia administrativa. En este sentido, las escuelas municipales contarían con mayor acceso que las particulares subvencionadas a profesionales que puedan realizar diagnósticos asociados a NEEP.

Una hipótesis distinta (aunque no excluyente), sería que la diferencia se debe a que en un escenario de menor preparación general para el trabajo con NEEP, las escuelas particulares subvencionadas logran restringir el acceso de ese tipo de alumnos, quienes terminan incorporándose al sistema municipal, menos selectivo.

Por último, una tercera hipótesis se vincularía con las características socioeconómicas de los estudiantes, con mayor presencia de alumnos desaventajados en escuelas municipales. Así, el bajo capital cultural de las familias repercutiría en una menor estimulación y enseñanza tempranas (ej: vocabulario), que con el transcurso de los años podría ser identificado como una NEEP por instrumentos de diagnóstico poco sensibles al contexto del alumno.

Gráfico N° 94: Distribución de alumnos integrados según dependencia



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

- *Existe un débil involucramiento de los equipos directivos en dar sentido al trabajo del Programa de Integración de las escuelas*

Los equipos PIE, a pesar de haber logrado instalar prácticas y objetivos asociados a la integración en las escuelas y sus planes educativos, suelen trabajar en la forma de islas. En otras palabras, el Programa de Integración existe en las escuelas para dar apoyo a niños y niñas con NEE, pero no ha logrado afectar la estrategia de la escuela dirigida a fomentar los aprendizajes de todos los estudiantes.

Entre los indicadores más visibles, se observa un involucramiento escaso de los actores escolares en las definiciones vinculadas a PIE, incluyendo al equipo directivo. Los resultados del estudio dan cuenta de directores que no se responsabilizan por el éxito de un programa, lo que implicaría fomentar la incorporación de nuevas prácticas que afecten a la totalidad del centro educativo.

Mientras los equipos directivos no se involucren de manera directa en el trabajo con la inclusión, será muy complejo que PIE logre cambiar la cultura y dinámicas escolares. La no-visibilización de los directivos como actores que promuevan los objetivos de PIE, le resta legitimidad a los actores vinculados al programa, no solo en su intento de afectar la estructuración del trabajo, sino también la modificación de las disposiciones docentes en función de la inclusión y la diversidad.

b. Las escuelas presentan prácticas de trabajo con la integración que se encuentran en una fase de implementación, pero que aún no alcanzan a institucionalizarse.

De acuerdo a los datos recogidos por el estudio, existen prácticas implementadas en las escuelas para trabajar el tema de la integración de estudiantes con NEE, pero estas prácticas están asociadas a la implementación del D170. En algunos casos, se han logrado mayores avances en implementación, principalmente porque la institución tiene necesidades derivadas de las características de la población escolar y su entorno (ej: vulnerabilidad, género, inmigrantes o derechos humanos, entre otros).

- *Prácticas de sensibilización no institucionalizadas y con foco mayoritariamente en docentes.*

El estudio dio cuenta de que las escuelas ejecutan prácticas de sensibilización, principalmente a través de reuniones donde el equipo PIE refuerza las tareas que se esperan de la escuela como producto de su participación en el programa. Sin embargo, se trata de prácticas que no han logrado tener éxito en términos de su constancia y de generar un sentido compartido de la escuela en torno a la diversidad. En este sentido, es posible señalar que carecen de institucionalización.

Una de las prácticas más comunes pero aun débilmente institucionalizadas a nivel de sentido en las escuelas, son las charlas o talleres de sensibilización. Estas acciones se realizan principalmente a nivel intra escuela y muy focalizadas al trabajo con los profesores. Con estudiantes o comunidad extra-escuela este trabajo es menor, lo que no favorece un sentido de pertenencia y participación, elementos claves de tendencias más inclusivas en las escuelas. En este sentido, PIE aún no ha logrado ser efectivo en transmitir e instalar en las comunidades escolares el sentido de la política.

- *Prácticas asociadas a la inclusión de la diversidad, se encuentran más institucionalizadas en escuelas desaventajadas socioeconómicamente*

Existe cierta tendencia a que las escuelas municipales en contextos de desventaja y escuelas de zonas rurales, generen más prácticas asociadas a la inclusión de la diversidad. Se observó de hecho a través de la encuesta a escuelas con Programas de Integración, que las escuelas rurales y municipales han institucionalizado el sentido de inclusión y han erradicado las agresiones físico/mentales, en niveles significativamente más altos que aquellas escuelas que se ubican en centro urbanos.

La relación entre inclusión y ruralidad, podría deberse a que muchas escuelas rurales son escuelas pequeñas donde los integrantes que las componen se conocen desde tiempo y comparten ciertas prácticas y referencias. Se trataría de establecimientos que han trabajado el tema de la diversidad desde mucho antes de la aparición de esta política, habiendo ya institucionalizado prácticas que apuntan hacia la inclusión. Esto es sumamente relevante, pues aunque estas escuelas muestran altos índices de inclusión y trabajo con la diversidad, la política no

generaría las condiciones más óptimas para que estas escuelas puedan incorporarse a PIE, siendo esta aún una política más bien centralista y urbana.

c. En las escuelas existen actitudes reticentes por parte de los docentes en cuanto a las novedades que esta política ha planteado para el trabajo con la diversidad.

Ahora bien, algo que se ha mencionado a lo largo del presente apartado de conclusiones, es el hecho de que los docentes muestran algunas actitudes reticentes frente a una política que busca intervenir el espacio más íntimo de los profesores, a la vez que les impone tareas de planificación y evaluación más complejas. Más que como un eje de mejoramiento escolar que tenga fundamento en definiciones a nivel institucional, el PIE es considerado por los profesores como una iniciativa de trabajo extra, que favorece la docencia en contexto de complejidades al interior del aula, pero que requiere de tiempo y dedicación aparte.

- *Bajos niveles de información por parte de docentes en relación al funcionamiento y sentido de PIE.*

Un aspecto que desfavorece la instalación de prácticas efectivas de trabajo conjunto entre profesionales PIE y docentes, tiene que ver con resistencias existentes en estos últimos. Estas resistencias dificultan la instalación de espacios y objetivos comunes en torno trabajar las barreras de aprendizaje de los estudiantes.

Desde los resultados de la encuesta y estudios de caso pudo observarse que algunas resistencias se derivan de falencias en la información que manejan los docentes, así como también a la escasa legitimación institucional del trabajo que llevan a cabo los profesionales PIE. Esto afecta particularmente a la valoración de los profesores de trabajar en codocencia en aula.

"creo que faltaría mayor perfeccionamiento a profesores, capacitaciones... existe un índice de inclusión que no es de conocimiento de los profesores, o el DUA tampoco es de conocimiento de los profesores... todavía estamos en la integración, camino a la inclusión" (coordinador, V, PS, AB, 3)

De acuerdo con los directores de escuelas PIE, si se compara el nivel de información que manejan distintos actores de la escuela, los menos informados son los profesores. Así, los docentes de un 59% de las escuelas manejarían un nivel de información media sobre PIE. Sólo un 14,7% de los directores señala que los profesores poseen niveles de información altos y un 26% que estos poseen niveles bajos de información, constituyéndose estos como los agentes menos informados de la institución. Esta situación contrasta con la percepción que los directores tienen de sí mismos y, sobre todo, de los coordinadores PIE, a quienes se les asocia un alto nivel de información sobre el programa.

Que los docentes sean los agentes menos informados, contrasta con el dato también provisto por la encuesta, respecto a que ellos serían los destinatarios de la mayoría de las capacitaciones y sensibilizaciones en el tema de diversidad. Esto

podría vincularse a que la autoridad central a través de los ATP no ha sido capaz de transmitir el sentido de PIE al conjunto de la escuela, ni los directivos han sido efectivos en bajar la información. Pero adicionalmente, la percepción de los directores sobre el poco manejo de información por parte de los docentes, podría obedecer a una reticencia de estos profesores a abrir sus aulas a nuevos actores, más que a un tema propiamente informativo.

De hecho, los profesionales de PIE entrevistados en el estudio señalan que muchas veces los profesores, a pesar que de que escuchan la información en las reuniones de sensibilización, no la internalizan, por lo que se hace necesario recordarla cada cierto tiempo. A pesar de esta percepción de un conocimiento superficial de los profesores respecto del funcionamiento de PIE, vale la pena recordar que son ellos mismos quienes participan en instancias clave de la política, como por ejemplo el primer despistaje de niños y niñas con características asociadas a posibles necesidades educativas especiales.

- *Reticencia al trabajo en co-enseñanza*

Algunos actores entrevistados durante el estudio (principalmente directivos y especialistas), plantean que existiría una resistencia de los profesores hacia la política, principalmente debido a que se sentirían “amenazados” por el ingreso de otros profesionales al aula. Así, la política aún causa reticencia entre los profesores de los establecimientos, principalmente porque PIE declara la necesidad de intervenir los procesos que se generan al interior del aula contemplando el ingreso de un profesional de apoyo en cursos con estudiantes integrados, modificando de esta forma, una tendencia histórica de autonomía de los profesores en dicho espacio³⁰, a la vez que los obliga a sumar actividades de planificación y evaluación conjunta con estos. Desde el estudio de casos queda en manifiesto esta situación:

"creo que no hay una verdadera valoración de los otros profesionales al aporte que puede dar el profesional, no sólo para los niños que tienen problemas, sino para ayudar todo el curso (...) es un aporte más a los profesores que a los niños, porque ahí el trabajo es lento"(Directora, RM, M, C, 3)

Un elemento que también dificulta el involucramiento de profesores regulares al trabajo de integración con profesionales de apoyo, tiene que ver con la formación inicial docente, la cual no profundiza en el trabajo con la diversidad ni en técnicas de co-enseñanza, los cuales constituyen la base para la instalación del trabajo colaborativo. Además de que la formación no es suficiente, se dan muy pocos espacios en las escuelas para formación continua en estos ámbitos.

³⁰ Si bien la SEP intenciona la observación de aula por parte de los directivos con el fin de retroalimentar la práctica docente, se trata de una dinámica que ha sido difícil de instalar en las escuelas. De acuerdo con Nuñez, Weinstein y Muñoz (2012), recién a partir de 2004 comienzan a operar leyes que alteran la autonomía del docente, quien era hasta entonces “amo y señor” dentro de su sala de clases.

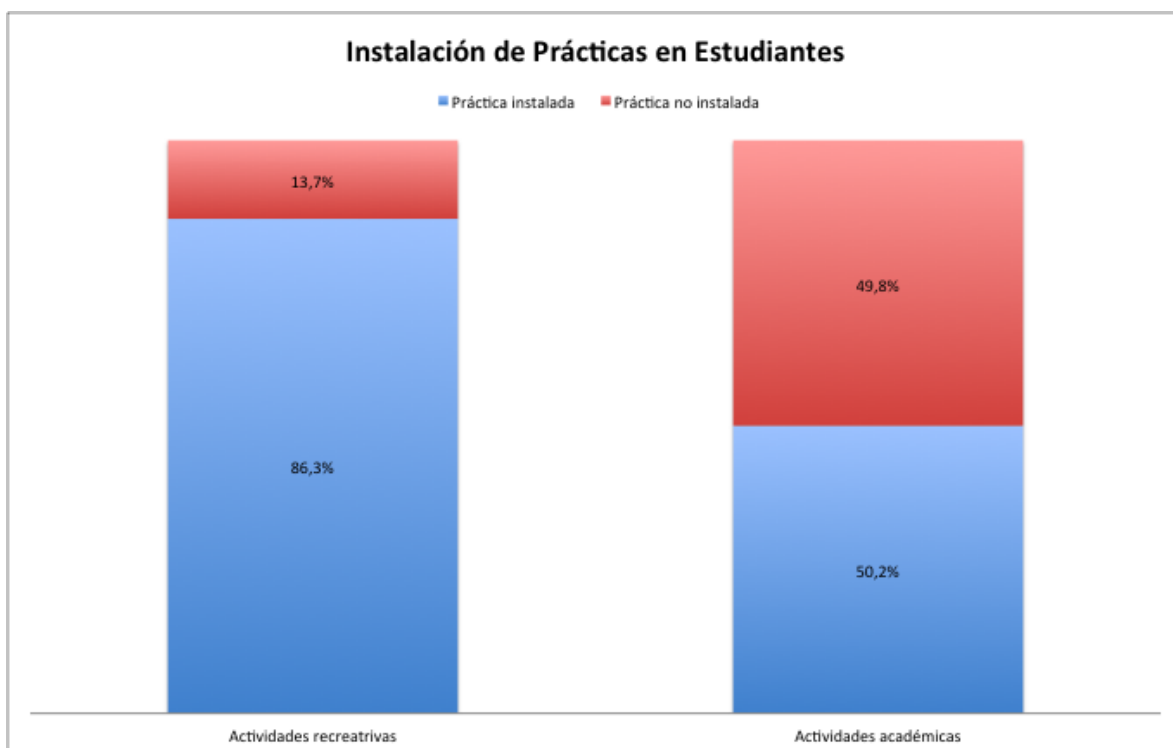
d. PIE se está configurando más como una política de promoción de la sociabilidad de los alumnos con NEE, que en una estrategia para el mejoramiento de los aprendizajes.

El estudio indagó, a partir de la percepción de los actores escolares, en los efectos que PIE tiene sobre los niños que presentan NEE, así como también en sus compañeros que no las tienen. Los resultados indicarían que el efecto más observable se encuentra en una mayor posibilidad de los alumnos de sociabilizar, más que en el mejoramiento de su desempeño académico. De todos modos, el tipo de relación que se produzca entre los alumnos al interior del aula, dependerá fuertemente de los énfasis que ponga el profesor a cargo.

- *En las escuelas los estudiantes con NEE se relacionan con sus compañeros en instancias externas y recreativas más que en actividades académicas al interior del aula.*

Respecto al impacto de los programas de integración en los estudiantes con necesidades educativas especiales, el estudio sugiere una tendencia positiva. Este efecto, sin embargo, se produciría principalmente en temas asociados a participar socialmente en clases, sentirse apoyados y recibir pocas agresiones físicas o verbales; pero no tanto en temas académicos y de trabajo en conjunto con finalidad pedagógica.

Gráfico N° 95: Instalación de prácticas de trabajo conjunto entre estudiantes



Elaboración propia a partir de encuesta "Análisis de la implementación de PIE" realizada a directores de manera online

En este sentido, el trabajo conjunto entre estudiantes se da más regularmente en el caso de las actividades recreativas más que en actividades académicas. El trabajo de integración fortalece mucho la dimensión social y algunos avances pedagógicos, aunque existen profesionales de Programas de Integración, principalmente en escuelas municipales, que consideran que los avances pedagógicos no son suficientes (frente a lo que señalan la necesidad de más espacio en aula de recursos con niños para trabajar más en profundidad con estudiantes de integración). Por su parte, los profesores de aula regular, tienden a valorar más el trabajo a nivel individual que hacen profesores de apoyo con estudiantes con NEE, que el trabajo colaborativo al interior del aula. Estas valoraciones de un trabajo segregado con estudiantes con necesidades educativas especiales influirían también en el escaso desarrollo de un sentido inclusivo a nivel de toda la institución escolar, dejando mayor responsabilidad a profesionales PIE en el proceso de aprendizaje de estudiantes con NEE y apelando espacios y formas de enseñanza segregativas hacia estudiantes con NEE.

En tanto el impacto en niños sin necesidades educativas especiales de la implementación del Programa de Integración escolar es positivo en tanto se plantea desde los adultos que los hace más respetuosos de las diferencias y genera empatía.

A partir de lo anterior, es posible observar que la generación de prácticas de inclusión ha de impactar en los estudiantes de manera positiva, habiendo altos niveles en los indicadores “Sentido de Pertenencia” y “Ausencia de Agresiones Físico/Verbales” a nivel general. Lo que si se debe rescatar a modo de conclusión, es el hecho de que tanto el sentido de pertenencia como la ausencia de agresiones físico/verbales disminuyen en cuanto aumentan el nivel socioeconómico de las escuelas encuestadas. En el caso del primer indicador un 62,5% de escuelas de GSE Alto/Medio-Alto, señalan que, aunque con diversa frecuencia, los alumnos con NEE se tienden a apartar del resto de los estudiantes y un 51,7% de estas mismas escuelas señalan que sus alumnos con NEE han presentado, aunque también con diversa frecuencia, algún tipo de agresión física o verbal.

Las escuelas mayormente aventajadas son entonces, las que menormente han podido instalar una cultura de inclusión en los mismos estudiantes, habiendo una cierta tendencia de estas escuelas, mediada principalmente por la presión de los apoderados, a trabajar con alumnos “menos diversos”. Lo contrario por su parte, estaría sucediendo en los grupos socioeconómicos menos aventajados, donde históricamente y por ende, anteriormente a esta política, estas instituciones han debido trabajar con una mayor diversidad de alumnos y apoderados.

- *Los niveles de impacto en los estudiantes, están relacionados con la acción mediadora de los docentes.*

Se señala generalmente desde los actores de las escuelas que el impacto en niños con NEE y sin NEE es mayormente positivo en términos sociales y afectivos, sin embargo cabe señalar que los impactos positivos en los estudiantes respecto al trabajo de integración, estarían fuertemente influidos -de acuerdo a lo señalado

por los entrevistados- por el rol mediador de los profesores, quienes generan una fuerte influencia en la mirada que adoptan los estudiantes a partir de las prácticas y discursos que ellos realizan en la sala de clases.

Lo llamativo de esto es que, en general, desde docentes y algunos otros actores de las escuelas, se da un discurso más asociado a la homogenización de los estudiantes, planteando que “son todos iguales” invisibilizando diferencias más que enfocar un trabajo de respeto por las diferencias. El hecho que las diferencias sean invisibilizadas genera implicancias en cuanto a la instalación de una Política de Integración efectiva que adecúe los espacios educativos a la diversidad de los estudiantes. Desde el discurso se trata a los estudiantes “como si” fueran iguales, pero desde las prácticas se “integran” a los niños y niñas a aulas regulares a partir de la definición de un diagnóstico (que instala una diferencia) pero no se trabaja para superar las barreras que generan estas categorizaciones, generando en ellos dificultades para ingresar a lógicas que siguen funcionando bajo parámetros competitivos o trabajando con ellos de manera segregativa pero ahora dentro de la sala de clases.

El hecho que la disposición de los docentes hacia el trabajo con la diversidad influya directamente en la disposición y prácticas de los alumnos vuelve significativo el hecho de trabajar el sentido que tienen los programas de integración escolar como centro del desarrollo de la institución a todo nivel.

e. Buena disposición de los apoderados, aunque con algo de reticencia y desinformación

Respecto a la disposición de los apoderados en las escuelas con integración, esta disposición en general se plantea como buena, muchos padres de niños con necesidades educativas especiales se encuentran conformes que sus hijos participen en el proyecto y están satisfechos con que se implemente el programa de apoyo en la escuela, a pesar que no identifican bien cuál es el trabajo específico que se hace con sus hijo/as y para qué sirve.

De acuerdo con los directores, en casi todos los niveles socioeconómicos los padres de niños sin NEE estarían de acuerdo que sus hijos se involucren con estudiantes integrados. Sin embargo padres de escuelas de NSE alto tendrían menos disposición a la integración en las escuelas, donde solo la mitad de estos padres estarían abiertos a que sus hijos sin NEE estudien con compañeros con NEE. Se observa que las escuelas de Niveles Socioeconómicos más altos, las cuales no han podido generar tampoco una cultura escolar demasiado inclusiva, se ven además presionadas por apoderados reticentes al trabajo con la diversidad, lo cual habla de una realidad escolar que busca y tiende hacia la homogenización de los alumnos y apoderados que demandan matrícula en estos establecimientos.

Esto podría relacionarse con el hecho que la educación en Chile presenta importantes desigualdades y segregaciones según NSE lo que deriva en algunos sectores en un débil trabajo respecto al tema de la diferencia, por una parte porque se tiende a homogeneizar características de los estudiantes que circulan en un

sector específico (dejando de lado diferencias extremas) y además porque en términos culturales nuestro país es poco abierto a la diferencia. Algunas maneras de trabajar las diferencias en estos contextos podrían relacionarse con criterios definidos desde contenidos transversales del curriculum que pudiese ser complementados con la acción de PIE en torno a la sensibilización con trabajo con la diversidad, sin embargo este trabajo debería ser desarrollado en las escuelas de manera que los actores se involucren activamente en estas temáticas, ya sea desde experiencias cotidianas, historias de vida o elementos de la realidad actual circundante.

Además, de las escuelas que se ubican en estos sectores muchas de ellas no se motivan a trabajar con NEEP, lo que habla de que la elección de trabajo de aquellas escuelas que han decidido entrar a PIE, va en la línea de aquellas necesidades de menor complejidad y que pueden ser consideradas como aquellas NEE que siempre han estado presente, pero en la que no habían programas específicos para trabajar. Por lo mismo, pareciera que en un contexto más aventajado aquellos alumnos que presentan NEEP, son atendidos en escuelas especiales donde si bien se les da una atención oportuna, esto no ayudaría a generar procesos efectivos de inclusión.

3. Evaluación desde las escuelas del diseño e implementación de la política PIE y evaluación de acompañamiento otorgado por MINEDUC

La implementación del Decreto 170 se ha llevado a cabo en las escuelas desde el año 2011 a la fecha. Actualmente las escuelas perciben que la Política se encuentra aún en proceso de implementación en los establecimientos y que posee grandes desafíos en temas de mejora, equidad y calidad. A continuación se revisarán las principales percepciones de los actores de las escuelas en cuanto a puntos fuertes y débiles de la Política y de su implementación, así como también las percepciones respecto al rol llevado a cabo por Mineduc en estos ámbitos.

a. PIE no ha logrado ser asociado a conceptos como el mejoramiento y la efectividad escolar.

Un tema muy importante de resaltar es que esta política intenta, en un sentido más bien amplio, influir no solo en el trabajo directo de los alumnos con NEE, sino también aportar al mejoramiento de la escuela, tanto en relación a sus prácticas como sus actitudes. Pero de acuerdo con los resultados del estudio, la política PIE no estaría logrando generar este mejoramiento general, en parte porque hasta el momento PIE no ha tenido impacto a nivel institucional, sino que se focaliza exclusivamente en el trabajo con alumnos con NEE.

- *Contradicciones entre políticas abiertas a la diferencia y la diversidad (PIE), con políticas de eficiencia y resultados académicos (Sistema de aseguramiento de la calidad).*

Los actores escolares consideran positivo que exista un programa desde MINEDUC que focalice recursos en el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales. Sin embargo esta apertura a la diversidad se vive en las escuelas en

contraposición con otras políticas que miden efectividad en términos de resultados académicos.

Las escuelas identifican que la política PIE no posee la misma naturaleza de las otras políticas educativas (ej: SEP, nueva institucionalidad de aseguramiento de la calidad de la educación), y que por lo tanto se generarían ciertas contradicciones entre una política que busca trabajar la diversidad y la colaboración, versus otras que evalúan a las escuelas sin distinciones, generan rankings, introducen incentivos al logro de resultados y promueven la competencia entre escuelas, etc. Pero a la vez, el propio PIE pareciera contener internamente esta contradicción: por una parte promueve el trabajo colaborativo y la aceptación de la diversidad, pero por otra, en la medida que trae aparejada una subvención, promueve la competencia entre escuelas y la clasificación de alumnos (diagnósticos).

Esto resulta fundamental para entender mucho de lo que efectiva y técnicamente ocurre al interior del establecimiento, pues en la lógica del sistema de educación actual, el cual promueve fuertemente la competencia entre escuelas y últimamente también entre estudiantes, es totalmente comprensible que las escuelas dediquen sus capacidades en relación a la política PIE, no en aquello que motive el trabajo colaborativo y la aceptación de la diversidad, sino en lo que compromete y garantiza la competencia por matrícula de alumnos diagnosticados con algún tipo de NEE.

- *Dificultades adicionales para docentes, que deben trabajar en contexto de presión por rendimiento y efectividad y a la vez generar prácticas de trabajo con la diversidad.*

La implementación de PIE se ha caracterizado por una débil implementación de trabajo colaborativo y un uso de adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas que no profundiza en las necesidades específicas de cada alumno. Entre los motivos, se encontraría la presencia de profesores sobre exigidos en términos de tiempo y labores administrativas. A ello se suma, en muchos casos, la falta de conocimiento sobre cómo enfrentar los nuevos desafíos.

El estudio da cuenta de que, con frecuencia, los profesores tienden a segregar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en el sentido de que prefieren que sean tratados por los especialistas y no hacerse cargo ellos de sus aprendizajes o trabajar de manera conjunta con profesionales de apoyo.

“Según las profesoras de apoyo por la ley deben trabajar con todos, pero nosotros (profesores regulares) no estamos de acuerdo, necesitamos que estos chicos sean atendidos de manera focalizada. Ese es el único desacuerdo. Tiempo atrás venían las profesionales diferenciales y se arrinconaban en el aula o se ponían en un grupo con los niños y ahí estaba bien” (profesor, RM, M, C, 1)

Esto se asocia con el punto señalado anteriormente respecto a políticas que miden a las escuelas según rendimientos. En este sentido, las escuelas trabajarían por carriles ya distintos las políticas de integración y las políticas asociadas a mejoras de aprendizajes de los estudiantes. Esto se traduciría en que los profesores de aula

regular se ven exigidos a fomentar los aprendizajes de los estudiantes sin NEE, y en este sentido, la labor de los profesionales de integración sería acompañar el aprendizaje de aquellos que no logran seguir el mismo ritmo que el resto del grupo. Así, para los profesores, PIE sería concebido como una herramienta de apoyo a su labor en el aula, lo cual les permite concentrar su atención en aquellos niños que luego serán evaluados y clasificados, en tanto que delegan la responsabilidad de trabajar con los alumnos más complejos a los profesionales especialistas.

- *La política se asocia a mayores puntajes SIMCE en el grupo socioeconómico Bajo, tendencia que se invierte en el grupo medio alto y alto.*

Los datos analizados en el estudio muestran que existe una asociación, tanto en SIMCE de lenguaje como de matemáticas de cuarto básico y el nivel socioeconómico de las escuelas. Mientras que en el grupo socioeconómico bajo, las escuelas con PIE alcanzan un puntaje mayor a sus pares que no participan de la política, en el grupo Medio Alto/Alto, la tendencia resulta ser la contraria.

Tabla Nº 25: Promedio resultados SIMCE 4ºbásico 2011 escuelas con y sin PIE, GSE Bajo y Medio Alto/Alto

GSE	Área	Escuelas PIE	Escuelas sin PIE
Bajo	Lenguaje	252*	248
	Matemáticas	239*	229
Medio Alto/Alto	Lenguaje	281	288*
	Matemáticas	275	283*

*Diferencias estadísticamente significativas a un 0,05
Elaboración propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC y SIMCE 2012

Existen múltiples hipótesis de por qué se produce la relación entre nivel socioeconómico y SIMCE. En el caso de las escuelas más desaventajadas, la política permitiría abordar necesidades que no solo se vinculan con el objetivo de la política, sino también con la vulnerabilidad. En este sentido, determinados contextos sociales implicarían la necesidad de una atención distinta para los alumnos que ahí pertenecen, función de fortalecimiento de los aprendizajes que está siendo cumplida por PIE. Al contrario, en los GSE más altos, las escuelas sin PIE parecieran generar procesos de selección (no necesariamente explícitos, pues la ley lo prohíbe para las escuelas que reciben subvención), excluyendo a los alumnos con necesidades educativas especiales, lo que explicaría esta diferencia de resultados. Esto último no podría ser realizado por las escuelas más vulnerables, especialmente municipales.

Además cabe preguntarse también, qué tanto la política PIE ayuda a los profesores de los GSE más bajos, cosa que también se pudo observar en la fase cualitativa del estudio, a centrar su foco en aquellos alumnos que no presentan una mayor complejidad al interior del aula, mientras que los profesionales que prestan apoyo a su labor estarían replicando el antiguo sistema y aunque ahora al interior de la sala de clases, siguen trabajando de manera diferencial con los alumnos con NEE. Además, cabe recordar que los alumnos que han sido ingresados a la política quedan excluidos de la contabilización de puntajes en la medición SIMCE, factor que debe considerarse al momento de interpretar estos datos.

- *Las escuelas perciben la acción de PIE en los resultados SIMCE y evalúan heterogéneamente su impacto.*

En la línea de lo anteriormente señalado, las escuelas perciben una influencia de la política en los resultados académicos, especialmente cuando se trata de contextos vulnerables. De hecho, las escuelas más desaventajadas poseen el mayor porcentaje de directores que señalan que esta política ha influido significativamente en los resultados.

La tendencia a asociar PIE con mejores resultados en la prueba estandarizada, es común a todos los niveles socioeconómicos, aunque con bastante menos fuerza en el GSE Medio Alto/Alto, el único donde se responde mayoritariamente que la política ha influido poco, los cuales podrían entender esta política más que como una posibilidad de trabajo con la diversidad para generar la mejora de la escuela, como una complejidad administrativa mucho mayor, que inclusive en ocasiones afecta la autonomía de las instituciones y sus proyectos.

b. Existen problemas de inequidad en las dimensiones operativas de la Política PIE, que no se han podido corregir.

Los datos revisados por el estudio dan cuenta de importantes diferencias en la implementación de la política, según las características propias de la escuela. Esta heterogeneidad, observada principalmente en materia de dependencia administrativa, ruralidad, vulnerabilidad y ubicación geográfica, estaría implicando una inequidad entre escuelas en cuanto a la posibilidad de que los alumnos se beneficien con la iniciativa.

- *Existen grandes diferencias en el acceso a profesionales según dependencia administrativa, ubicación geográfica y vulnerabilidad.*

Como se planteaba anteriormente, existen desigualdades en relación al acceso a los profesionales que tengan las escuelas de acuerdo a la dependencia, zona y vulnerabilidad. Muchas veces las escuelas municipales cuentan con mayor diversidad de profesionales para el trabajo de PIE, debido a que los sostenedores disponen equipos estables en las escuelas y, complementariamente, un equipo móvil que circula por los establecimientos. Además, se debe valorar que esta política ha permitido democratizar la contratación de ciertos profesionales, que sin los incentivos de la política PIE, habría sido imposible de llevar a cabo.

No obstante, la dificultad que enfrentan estos establecimientos recae en el acceso a ciertos profesionales (no en la inexistencia de recursos para hacerlo) que estén facultados para diagnosticar algunas NEE específicas, debido principalmente a que el sector público posee muchas limitantes en cuanto a la entrega de horas para todos los alumnos en los plazos estipulados por PIE (ej: neurólogos que diagnostiquen déficit atencional).

Esto es aún más complejo en zonas rurales, pues aunque las escuelas (municipales o particulares subvencionadas) cuentan con menos profesionales, lo que puede deberse por una parte al débil acceso a profesionales especializados en zonas rurales y en ocasiones también a la lejanía de una zona con otra lo que dificulta el acceso y circulación de profesionales a nivel de trabajo comunal.

"hay una tremenda escases de estos profesionales, lo que quiere decir que los que llegan se contratan igual... no podemos seleccionar a los mejores o de determinadas universidades que sería un criterio importante...y muchos renuncian a las pocas semanas de trabajo porque reciben mejores ofertas de trabajo en colegios particulares subvencionados o particulares" (coordinadora, V, M, AB, 3)

En este sentido, las escuelas rurales son las que enfrentarían condiciones más difíciles para ingresar y participar de la política. Por una parte, su reducida matrícula y consecuente bajo monto total subvención, dificultarían la incorporación de un equipo estable. Su lejanía geográfica respecto de otros centros escolares, a su vez, no facilitaría la conformación de equipos de profesionales que puedan transitar entre distintas escuelas de una comuna o provincia. Adicionalmente, la condición uni, bi o tri docente, de muchas de estas escuelas (multigrado) impiden la asignación de horas docentes al trabajo de planificación y evaluación colaborativa con otros profesionales.

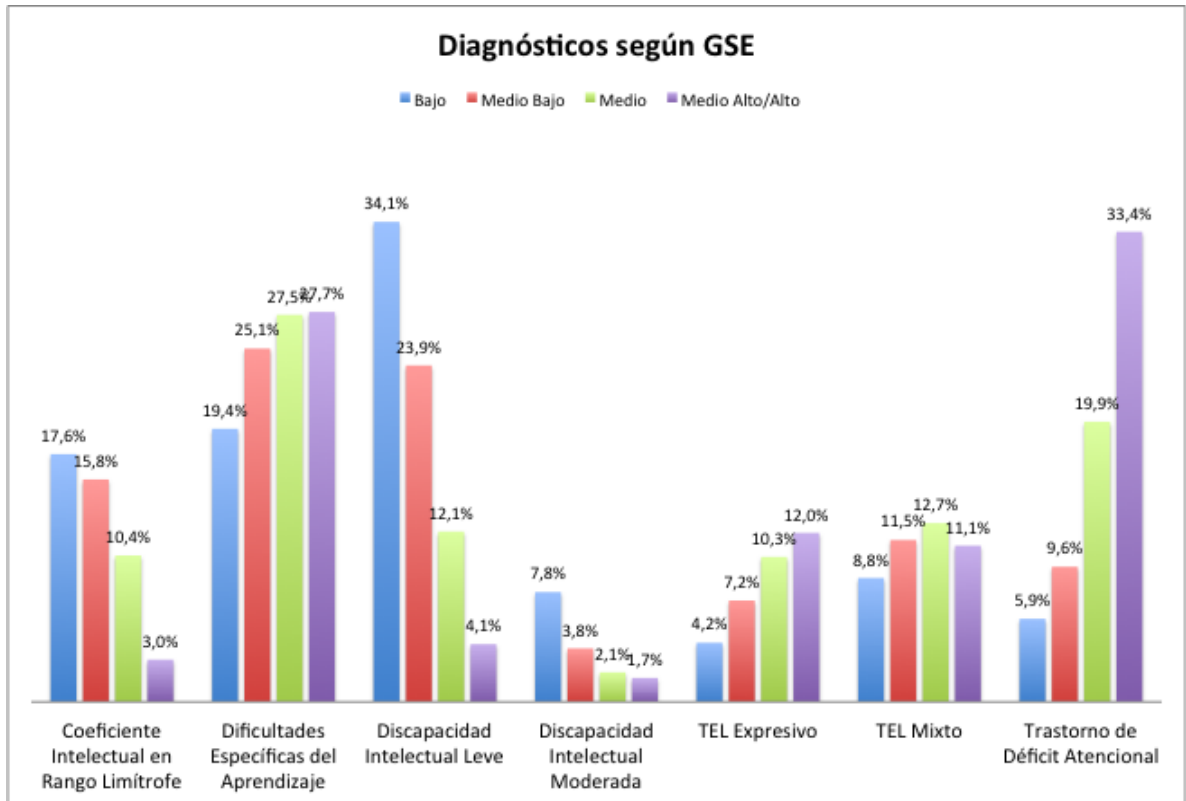
En definitiva, que solo un 37% de las escuelas rurales chilenas haya podido acceder a la política PIE, habla de que los requisitos mínimos necesarios para mantener los Programas de Integración Escolar, no podrían ser alcanzados por este tipo de escuelas, ya que como se mencionó, la política estaría diseñada para establecimientos que logran un mínimo de alumnos diagnosticados, que pueden contratar a los profesionales tanto que diagnostiquen, como que trabajen al interior de la escuela, que docentes puedan tener horas específicas de colaboración, etc. Todas estas características de escuelas de mayor matrícula, ubicadas en centros urbanos, con acceso a profesionales específicos y que finalmente puedan establecer este "piso mínimo" del que se ha hablado anteriormente.

Es decir, pareciera que la política PIE es una política que al menos en su confección inicial, parece más bien centralista (considerando también las diferencias centro-periferia locales) y que aún no da cabida a todas las necesidades de los establecimientos ubicados en territorios más desaventajados.

- Existen Diferencias significativas en los tipos de diagnósticos según el Grupo Socioeconómico de la escuela.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis de las bases de datos oficiales del MINEDUC, existen diferencias importantes en los diagnósticos según NSE.

Gráfico N° 96: Distribución de diagnósticos según GSE



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

Llama la atención que en GSE Bajo el principal diagnóstico corresponda a Déficit Intelectual Leve y en GSE alto sea Trastorno de Déficit Atencional. Ello podría ser explicado, a partir de diferentes hipótesis. Primero y se cree que estos diagnósticos están influidos por las diferencias en la percepción que apoderados de distinto contexto socioeconómico podrían tener en relación a las NEE y las cuales se constituirían como medidas de presión del trabajo con la inclusión. Por ejemplo, podría pensarse que padres de nivel socioeconómico alto, que tienen mayores opciones de elegir la escuela a la que asistirán sus hijos que otras familias de menor NSE, rechazarían que la escuela diagnostique (y clasifique) a sus hijos en necesidades educativas permanentes (como por ejemplo, déficit intelectual o coeficiente intelectual de rango limítrofe), priorizándose las necesidades transitorias, como podría ser el déficit atencional.

Además en el nivel socioeconómico alto no hay amplia oferta de establecimientos con Programas de Integración Escolar y que trabajen principalmente con NEEP, lo que podría estar asociado a que en estos niveles, estudiantes que presenten diagnósticos más complejos son ubicados en escuelas especiales o en escuelas

particulares que cuentan con equipos psicosociales que intervienen de manera estable sin mediación de un Programa de Mineduc. En el caso de apoderados de NSE bajo, esta opción de presionar a la escuela mediante la amenaza de cambio de escuela, se diluye, a la vez que tienen más interiorizado el hecho de que en estas escuelas se trabaja con una población sumamente heterogénea.

Otra alternativa, ya señalada más arriba, dice relación con el entorno y las diferencias de vulnerabilidad y capital cultural entre apoderados de las escuelas. Así, podría existir variabilidad en el acceso a atención y estimulación temprana de los niños, contribuyendo con ello a explicar que en niveles socioeconómicos más bajos sean más comunes las NEE más severas, mientras que en aquellos grupos menos vulnerables pasaría exactamente lo contrario.

La diferencia también podría explicarse por diferencias en acceso a profesionales -tal como se señaló anteriormente- donde las escuelas de NSE alto tienen mayor acceso a neurólogos que son quienes diagnostican TDA, siendo entonces el psicólogo a quién más se recurriría, en razón de que en el mundo municipal sería más fácil tener acceso a este profesional, por esto es que predomina la Discapacidad Intelectual Leve. Es interesante poder profundizar en estos temas y conocer como los diagnósticos de los alumnos pueden depender de factor externos a las características de los estudiantes, casi de orden técnico-político, pero que sin embargo impactan directamente tanto en su condición psico-social, como en sus posibilidades de inclusión en el establecimiento.

Otra hipótesis, es que existen diferencias operativas en los procesos de postulación de estudiantes que la política no ha podido corregir, como el hecho que escuelas municipales y particulares subvencionadas de NSE medio alto y alto pueden ser mucho más selectivas con los estudiantes y trabajan más con NEET que NEEP, quedando excluidos estos últimos en las escuelas más vulnerables del país.

- *Las motivaciones y oportunidades de ingresar a la política PIE, dependen en gran parte de la vulnerabilidad de la región donde se ubica la escuela*

Se pudo observar a partir de la caracterización de escuelas que han ingresado a PIE, que dependiendo de la vulnerabilidad de la región donde se encuentra las escuelas, tendrán estas distintos grados de motivación y posibilidades de ingresar o no a los Programas de Integración Escolar. De esta forma, en las regiones más vulnerables del país, las escuelas que se han motivado a entrar son aquellas que muestran una mejor condición socioeconómica. Es decir, en las regiones de Arica y Parinacota, Coquimbo, Maule, Biobío, Araucanía, Los Ríos y Los Lagos las escuelas que han ingresado a PIE, son menos vulnerables que las escuelas que no han ingresado. Esto se debe en parte a que las escuelas más desaventajadas de las regiones más vulnerables del país, parecieran no poseer las condiciones mínimas necesarias para postular a estos Programas (baja matrícula, poca subvención para contratación de profesionales mínimos, poco acceso a profesionales específicos, etc.) y por lo tanto las escuelas menos vulnerables -sobre todo las particular subvencionadas- ven una oportunidad de atraer matrícula -que en condiciones de vulnerabilidad se constituyen como potenciales diagnosticados- y con ello

aumentar la subvención, generar mejoras de infraestructura, atraer más equipos profesionales y una serie de beneficios que esta política les garantiza.

En cambio en las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins, Aysén y Magallanes, las escuelas que han ingresado a PIE en promedio son más vulnerables que las escuelas que no han ingresado a esta política. Es decir, en las regiones menos vulnerables del país, las escuelas que se han motivado a ingresar a PIE son aquellas que al parecer tienen más necesidades en términos de recursos e infraestructura para poder trabajar con sus alumnos que poseen NEE, pero que sin embargo logran cumplir con los requisitos mínimos de implementación de la política (matrícula, contratación y acceso a profesionales). Por su parte las escuelas menos vulnerables de estas regiones –principalmente las escuelas particular subvencionadas- no se motivan a ingresar a una política que si bien entrega más subvención, vendría de la mano de un mayor control y supervisión por parte de Mineduc, pero también les impediría la selección de estudiantes, disminuyendo así el atractivo para los apoderados, haciendo de estas escuelas, escuelas menos homogéneas.

En definitiva, en las regiones menos vulnerables del país, la política PIE pareciera tener una implementación mucho más efectiva, en cuanto esta entrega a las escuelas con más necesidades recursos adicionales para el trabajo con estudiantes con NEE, pudiendo desde ahora invertir en contratación de profesionales, trabajo de coordinación, capacitaciones, infraestructura, etc. Así, es posible señalar que en estas regiones se ha podido en cierto punto democratizar la contratación de ciertos profesionales y tal como se observó con las cifras anteriormente descritas, muchas escuelas han podido atraer a profesionales que sin esta política les habría sido imposible de acceder. En estos territorios en definitiva, las diferencias entre las escuelas más y menos vulnerables tenderían a disminuir, en términos de que las instituciones más necesitadas estarían obteniendo apoyos significativos para el trabajo con sus alumnos, lo que hablaría de una política eficiente, con miras hacia la equidad escolar y que tiende a disminuir las desigualdades que el mismo sistema ha generado.

En cambio, en las regiones más vulnerables del país, la política PIE estaría no tan solo implementándose de manera menos efectiva, sino que además estaría manteniendo y quizás aumentando las diferencias socio-económicas de las escuelas más y menos vulnerables. Esto, pues la política “per se” excluye a las escuelas más desaventajadas de estas regiones -que son finalmente las escuelas más vulnerables del país- debido a que por sus condiciones estructurales estas no logran cumplir con los requisitos mínimos necesarios para postular a la política, sobre todo por parte de las escuelas rurales. Esto nos permite explicar por ejemplo, que en una región tan vulnerable como los Ríos (82% de vulnerabilidad) solo un 25,9% del total de escuelas hayan ingresado a esta política y que del total de escuelas rurales de dicha región solo un 15% de estas ha postulado a estos Programas.

Así, si en el caso de las escuelas de las regiones menos vulnerables el ingreso a PIE pareciera estar mediado por la necesidad, en el caso de las escuelas que han

ingresado a PIE en las regiones más vulnerables si bien también necesitan de apoyos y recursos, el factor “oportunidad” pareciera ser muy importante también. El caso que mejor ilustra esto es la región de Arica y Parinacota, donde con un 81% de vulnerabilidad, del total de escuelas particular subvencionadas de la región, alrededor de un 80% de estas ha decidido ingresar a esta política, viendo claramente una oportunidad de reclutar matrícula a la vez que atraer más y mejores recursos.

En definitiva, la política en aquellas zonas más vulnerables del país, no ha logrado entregar herramientas a las escuelas más desaventajadas que le permitan disminuir las desigualdades del sistema, generando solo incentivos para que las escuelas que ya se encontraban en un mejor nivel socioeconómico, puedan ver una oportunidad de matrícula y de recursos muy interesantes de conseguir.

Finalmente entonces queda preguntarse, ¿Qué diferencia a las escuelas desventajadas de las regiones menos y más vulnerables, que facilita o impide su ingreso a PIE? La respuesta a esto se ha descrito con antelación, en las regiones menos vulnerables las escuelas más desaventajadas de igual forma consiguen lograr los requisitos mínimos necesarios para poder postular a PIE, de ahí por ejemplo que del total de escuelas rurales de la región Metropolitana un 74,3% de estas hayan ingresado a PIE o que del total de escuelas municipales de la región de Valparaíso un 81,7% también hayan postulado. En cambio, en las regiones más vulnerables, las escuelas más desaventajadas no logran obtener los requisitos mínimos necesarios para poder postular, habiendo del total de escuelas rurales de la región de la Araucanía un 81,4% de escuelas que no han ingresado a la política o del total de escuelas municipales de la región de Los Ríos, un 73,1% de estas escuelas que tampoco han postulado a PIE.

- *Los criterios del D170 centrados en diagnósticos plantean lógicas más segregadoras que inclusivas*

Los criterios diagnósticos y los requerimientos asociados a la obtención de recursos, exigen una serie de pasos y documentación centrada en caracterizar a los estudiantes, más que en conocer sus necesidades educativas. En este aspecto, se exigen para ingresar a PIE evaluaciones médicas, las cuales no consideran aspectos de aprendizaje ni del contexto del estudiante y que muchas veces “etiquetan” a los niños.

“Me desilusiona que intentaron trabajar la inclusión, pero cayeron en la integración igual, con esto del trabajo e interacción entre profesor y diferencial, de estar en el aula, pero igual tiene el concepto médico detrás, pues la diferenciación la marca finalmente el médico. Y seguimos etiquetando, “niños con necesidades educativas especiales”, en términos de concepto seguimos igual, diagnosticar a un niño para la comunidad es que este tiene alguna deficiencia y sobre todo para la comunidad de acá, donde todos se conocen, aunque tú hagas todas las reservas posible, ese niño es “especial” para la comunidad” (especialista, V, M, AB,1)

Debido a que el diagnóstico es el requisito básico para percibir la subvención de educación especial, en el diseño de la política trae aparejado una serie de criterios

que las escuelas deben cumplir. Éstos terminan por constituir una presión al trabajo de los establecimientos en su esfuerzo por postular alumnos a PIE: los diagnósticos se deben subir en un período de tiempo limitado, el sistema público de salud no siempre posee horas de ciertos profesionales para este fin, ausencia profesionales acreditados que estén disponibles en zonas menos accesibles, padres que no quieren etiquetar a sus hijos, etc. Todo esto contribuye a sembrar una duda sobre la calidad de los diagnósticos efectivamente realizados, en el sentido de que éstos estarían respondiendo más a la lógica de cumplir con los requisitos de la política y superarse a las dificultades administrativas, que a las verdaderas necesidades y características de los niños.

- *Al funcionar con límite de vacantes, muchos estudiantes que según las escuelas también poseen NEE quedan fuera de la política, habiendo variabilidad en el trabajo especializado que se realiza con ellos*

Un tema igualmente relevante, es que muchas escuelas perciben que la política no entrega las suficientes vacantes para trabajar con todos los alumnos con algún tipo de NEE. Así, muchos de ellos quedarían fuera del programa a pesar de contar con la necesidad de apoyos específicos. Estos alumnos que quedan “a la deriva”, y la decisión de si son atendidos (o no) por medios alternativos, queda a decisión de cada establecimiento³¹. De este modo, algunos movilizan dineros SEP y contratan lo que algunas escuelas llaman “Equipo Psicosocial”, los cuales muchas veces trabajan de manera aislada (y paralela) a los equipos PIE. No obstante, no hay ninguna regulación respecto del tipo de trabajo en relación a estos alumnos que permita asegurar su atención adecuada. Otras escuelas simplemente no generan un trabajo específico con estos alumnos, quienes van quedando excluidos del proceso de aprendizaje.

- *Poca continuidad del trabajo de PIE con los estudiantes a través de su trayectoria escolar, especialmente en relación a las NEEP*

Existe poca continuidad de los procesos realizados por los Programas de Integración a través de los distintos niveles de enseñanza por los que transitan los alumnos. De acuerdo con lo señalado por las escuelas, no se observa que el proyecto trascienda, en lo que respecta a objetivos de aprendizaje, al año académico en cuestión. Este problema se acentúa en el caso de las NEEP, ya que la continuidad de estudios, especialmente en enseñanza media, no se percibe como algo asegurado.

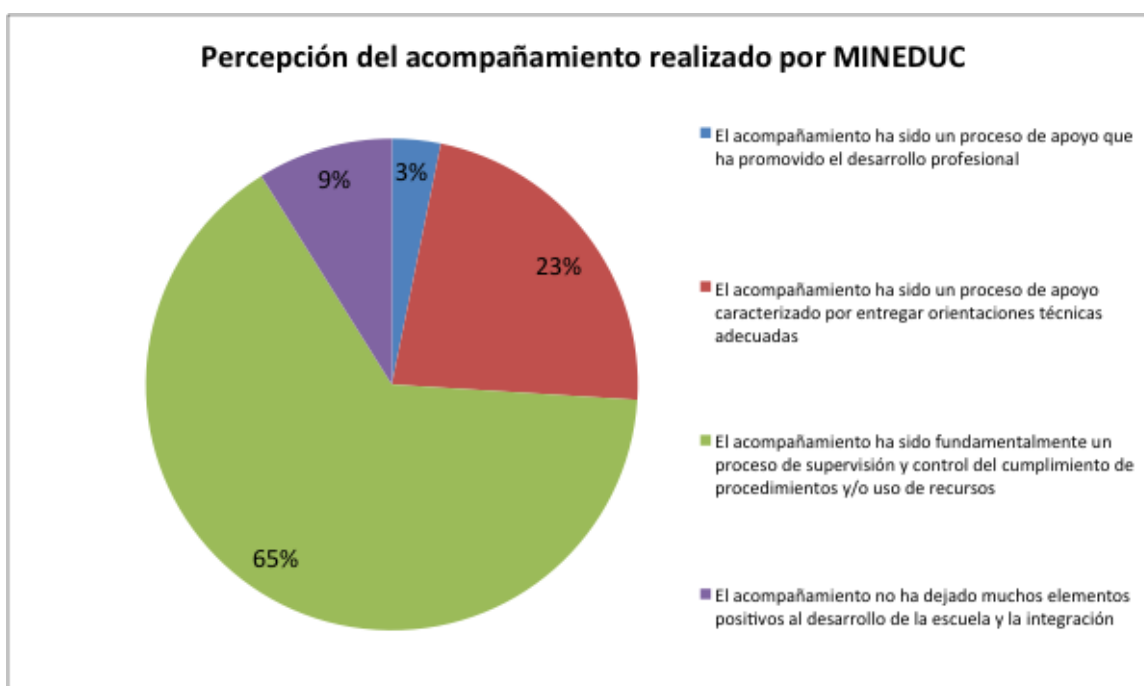
³¹ El Programa de Integración Escolar cuenta con un límite de subvención por estudiante por curso en los establecimientos que trabajan con esta política. Los cupos de estudiantes por curso corresponden a cinco estudiantes con NEET y dos con NEEP por curso. Esta situación en varios contextos limitaría los recursos con los que puede trabajar una escuela respecto a la cantidad efectiva de estudiantes con necesidades educativas que existan.

c. Evaluación del MINEDUC centrada en el control y supervisión, mientras que se demanda más apoyo técnico.

- *MINEDUC como figura de control y supervisión*

Al preguntar en las escuelas por la evaluación que hacen de MINEDUC, en términos de acompañamiento a la Implementación de la Política, en general señalan que éste ha sido un agente fiscalizador más que un acompañamiento técnico de la instalación de PIE en las escuelas. Se señala que la principal función de los asesores técnico pedagógicos (ATP) del Mineduc, es revisar que en las escuelas se cumplan los requisitos de diagnóstico (formularios requeridos por estudiantes) y la supervisión de uso de recursos. Escasamente se señala que Mineduc plantea instancias de capacitación o trabajo más técnico en torno a temas de trabajo con la diversidad.

Gráfico N° 97: Percepción del acompañamiento realizado por MINEDUC



Elaboración Propia a partir de las bases de datos PIE MINEDUC 2012

De acuerdo con el gráfico, se observa que MINEDUC es percibido principalmente como una instancia de control y supervisión, y en un porcentaje bastante menor, como un ente que promueva el desarrollo profesional. Esto mismo se ha visto reflejado en los estudios de casos, donde algunos entrevistados levantan críticas de la función de MINEDUC que van en esta misma línea.

"Es un acompañamiento burocrático, es por lo tanto mentiroso y sobre informes mentirosos no puedes construir nada. Debieran tener el ministerio un equipo consultor, que se instale en las sales una semana como mínimo... Aquí han venido a supervisar pero es un chiste, vienen con formulario y no demoran más de 15 minutos,

esa cosa no genera nada, queda la sensación de que se cumplen metas cuantitativas de visitas, pero no hay calidad, las visitas deberían dejar tareas pendientes, compromisos adquiridos, observaciones por discutir. Y por lo tanto que los PIE pudieran generar memoria, este año trabajamos movilidad y veamos como avanzamos y construir historia. Los PIE no tiene historia. Las escuelas públicas no tienen historia" (JUTP, RM, M, AB, 1)

- *MINEDUC presenta una débil consideración del contexto escolar de los estudiantes y características propias de las escuelas que implementan PIE*

Para finalizar, y como último aspecto relevante que surge de la recolección de datos, es la percepción de actores de las escuelas respecto a que MINEDUC - mediante la política que instala- tiene una débil consideración del contexto escolar de los estudiantes y características propias de las escuelas. Este punto, que ha sido en parte considerado en apartados anteriores, se relaciona en los discursos de los entrevistados principalmente con una débil consideración de temas asociados a condiciones de los entornos (ruralidad, pobreza, violencia) y que influyen en necesidades de estudiantes y escuelas.

"el entender el día a día, ver cómo funciona porque hay cosas que dicen que tenemos que hacer pero no están relacionadas con el día a día...el estar presente, ver las necesidades de cada escuela"(especialista, V, M, AB, 3)

f) Consideración final

Cabe señalar y esto como una reflexión de los mismos investigadores, que al estar las escuelas centradas en aquellos aspectos de la política que se relacionan con el acceso y mantención de un "piso mínimo" que permita la implementación de la política, llámense búsqueda de profesionales que diagnostiquen a los alumnos, contratación de un coordinador/a que guie y ordene los procedimientos y asegure la obtención de la subvención PIE. Es que pareciera que los temas relacionados al trabajo directo entre el profesional y el estudiante, no han sido mayormente reflexionados por los agentes escolares. Esto al punto de que no se mencionaron (o se mencionaron escasamente) durante la presente investigación temas como la modalidad de trabajo directamente empleada con estudiantes con necesidades educativas especiales, el seguimiento del progreso de éstos y sobre todo un tema muy sensible y que es parte de la discusión pública sobre el trabajo con Necesidades Educativas Especiales, los tratamientos y medicamentos aplicados a los estudiantes diagnosticados (específicamente en el diagnóstico de TDA).

Al parecer, la estructura de la política y del sistema educativo en general basado principalmente en la competencia, desvía el foco de atención desde la atención a estudiantes con capacidades diversas hacia otras estructuras y dimensiones escolares, donde en el caso de los profesores estos perciben PIE como una herramienta que les ayuda a concentrar sus esfuerzos en los alumnos que pueden rendir la prueba SIMCE, en el caso de los directores como una dimensión casi anexa a su gestión y que aporta en recursos complementarios y en el caso de los coordinadores, como una forma de atraer profesionales y generar infraestructura adecuada para el trabajo al interior de la escuela. Pero débilmente se cuestiona o

se trabaja la dinámica profesional-alumno como centro y eje de esta política, ni las formas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de las distintas capacidades de los estudiantes, así como tampoco nadie cuestiona ni se pregunta por los tratamientos y medicamentos que se están ocupando o no, con estos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Por lo tanto, estas prácticas dan cuenta de que aún se está en camino hacia la inclusión efectiva al interior de los establecimientos educacionales, así como también, que la incorporación del trabajo con la diversidad en las prácticas y la coordinación de toda la escuela, es algo que recientemente se está reflexionando.

VI. RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones presentadas, es posible presentar algunas recomendaciones con el fin de posibilitar un trabajo alineado a la mejora educativa integral en las escuelas que están implementando PIE. Para estas recomendaciones se tomaron en cuenta, adicionalmente, las referencias nacionales e internacionales que apuntan a un mejor trabajo en las escuelas con respecto a la integración e inclusión de la diversidad de los estudiantes con los que trabajan.

Para una mejor organización de las recomendaciones estas se presentarán por instancia a la cual van dirigidas, estas son: Institucionalidad central de MINEDUC, Sostenedores de establecimientos educacionales y Escuelas.

1. Recomendaciones a MINEDUC respecto a la Implementación y Sentido de la Política PIE

Tal como se presentó en las conclusiones, existen aspectos de la implementación del Decreto 170 que se estarían desarrollando de manera adecuada en los establecimientos educacionales. Estos procesos son aquellos que permiten el trabajo en las escuelas con estudiantes con necesidades educativas especiales y el mantenimiento del Programa en las escuelas (diagnóstico, coordinación, uso de recursos en contratación). Sin embargo, existen aspectos de la política asociados al establecimiento de procesos estables en las escuelas y al desarrollo de un sentido institucional de la integración, que se encuentran débilmente desarrollados. Dentro de estos puntos críticos, algunos a revisar son.

a. Criterios diagnósticos

Por una parte, uno de los aspectos más instalados en las escuelas tiene que ver con el proceso diagnóstico. Se observa que los lineamientos de la política apuntan a una serie de acciones que tienen que ver con la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas, acciones que se estarían cumpliendo. Sin embargo, este ingreso de los estudiantes es posible mediante la realización de diagnósticos asociados a la entrega subvención en las escuelas. Este modelo de asignación de recursos, por una parte, permite establecer criterios comunes de ingreso de estudiantes al programa, pero por otra, es un criterio que genera un “etiquetamiento” en los estudiantes. Esto último, de acuerdo a referencias de literatura internacional y consideraciones de algunos actores

entrevistados, generaría prácticas más bien segregativas que inclusivas a partir de la “categorización” de alumnos mediante criterios clínicos.

En relación a estos aspectos sería conveniente desde el MINEDUC poder **revisar aspectos de la política referentes a la definición de criterios de ingreso de estudiantes con necesidades educativas especiales - actualmente centrados en diagnósticos personales y con enfoque mayormente clínico- los que permitan no tan sólo una integración concreta de éstos, sino también su participación activa en las escuelas y un trabajo de la institución para atender a sus necesidades afectivas, al desarrollo de sus aprendizajes y al apoyo de sus familias y entornos.**

En este aspecto algunas experiencias internacionales plantean como efectivas algunas tendencias y prácticas que fomentarían un trabajo más inclusivo:

- En algunas de las experiencias internacionales revisadas, como es el caso de Canadá (New Brunswick), Inglaterra, EE.UU (Massachusetts), España, Finlandia y Colombia, se considera en las políticas una definición específica y desarrollada respecto a las Necesidades Educativas Especiales, donde además de características relativas a dificultades de aprendizaje, emocionales o conductuales asociadas a discapacidades, se considera el trabajo asociado a minorías étnicas, inmigrantes, contextos socioculturales diversos, entre otros, lo que amplía el concepto de diversidad en las escuelas así como también las prácticas educativas que se realizan.
- Además, en algunas experiencias internacionales se estaría fomentando el trabajo bajo un enfoque denominado en muchos casos “interaccionista/ecológico”, el cual considera tanto características individuales de los estudiantes como también el contexto en el que éste se desenvuelva, es decir, considera a sus familias, su entorno social y su escuela. Estos componentes contextuales desde la serían entre otros 1) las circunstancias personales y educativas 2) el entorno escolar y posibilidades de cambio 3) entorno profesional y factores de apoyo necesarios.³² Aspectos que si se piensan para la realidad de muchas escuelas chilenas, favorecerían el entendimiento de las conductas y necesidades educativas de los estudiantes, sin poner necesariamente el foco en características personales que dificultan el acceso a aprendizaje de los niños y niñas, sino también en condiciones familiares y contextuales que incitan cierta estimulación o modelamiento en estudiantes y que poseen un peso considerable en el acceso a aprendizajes. Así, un enfoque de diagnósticos por áreas de trabajo o desempeño podrían contribuir a tener un entendimiento más amplio e integrado de las necesidades educativas especiales de los estudiantes y realizar un trabajo de apoyo que considere la diversidad.

En cuanto a la definición de criterios de diagnóstico de necesidades educativas especiales, sería relevante considerar además los contextos de las escuelas en Chile, ya que podrían existir diferencias de necesidades educativas especiales en

³²Revisar Análisis Transversal de Experiencias Internacionales o anexo N°5

diversas zonas del país. Actualmente, los diagnósticos centrados categorizaciones clínicas homogéneas para definir NEE de los estudiantes dejan muchas veces de lado aspectos contextuales o de entorno que pudiesen repercutir en los accesos a los aprendizajes de los estudiantes y por tanto, a definir de mejor manera diversos apoyos que son necesarios para superar barreras.

b. Acceso a recursos

Otro aspecto relevante en estas recomendaciones, es **evaluar el modelo de financiamiento por diagnóstico de estudiantes**. Este modelo por una parte, fomenta lógicas y prácticas centradas en definir “lo que tiene” un estudiante, principalmente desde criterios diagnósticos para que ingrese al programa - dejando así lo central del trabajo de integración en la ejecución de evaluaciones diagnósticas y no en las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, este modelo de financiamiento influye en que la integración de profesionales a los equipos esté centrada en la ejecución de diagnósticos, lo que, como se señaló en las conclusiones, focaliza de manera importante el uso de recursos en las escuelas en temas de contratación (dejando de lado otras necesidades) y por lo tanto, genera inequidades importantes en este ámbito según las características de dependencia, zona y nivel socioeconómico.

En este sentido, también resulta necesario **evaluar la entrega de recursos con cupos definidos por curso como criterio homogéneo para todos los establecimientos**, existiendo escuelas que se ven desfavorecidas con esta lógica, ya que por ejemplo, tienen cursos más grandes o son escuelas aisladas con pocos estudiantes. Esta situación finalmente generaría pocos ingresos en relación a la dimensión real de NEE en la escuela y por ende muchas dificultades en el acceso a contratación de profesionales, requiriendo muchas veces de apoyos extras para que los estudiantes accedan a la atención necesaria.

Respecto a los modelos de financiamiento, en las experiencias internacionales se señalan algunas prácticas que fomentarían un trabajo menos centrado en acceder a recursos mediante diagnóstico por estudiante o por cantidad definida por establecimiento educacional, por tanto no centrando en las evaluaciones individuales sino en los servicios entregados:

- Un modelo de financiamiento más enfocado a la inclusión se da en experiencias de Canadá y Finlandia el cual corresponde a la entrega de recursos por rendimiento. Es decir, se dan recursos por localidad, enfocados a otorgar servicios a la comunidad, independiente del número específico de estudiantes que presenten NEE.
- Otro modelo más cercano a la realidad que se da en Chile, es un modelo de aportación por necesidades, pero que contempla otras variables o no entrega recurso por niño sino por necesidades de escuela. En Inglaterra por ejemplo, el financiamiento de la educación integral proviene del gobierno central, que lo distribuye a las escuelas por medios de los gobiernos locales. El monto a entregar se determina mediante una fórmula que varía según

cada localidad, y que se basa principalmente en el número de alumnos, en los indicadores de pobreza y en la edad de los estudiantes. En Bélgica y Alemania también se da este sistema de financiamiento y además se otorgan apoyos económicos extras a las familias de los estudiantes en caso que se requiera.³³

- c. Asociado al tema de acceso a profesionales en zonas extremas del país, resulta importante **considerar los contextos de las escuelas**, ya que como se pudo observar en las conclusiones, existen desigualdades de acceso a profesionales según distintos tipos de escuela. Ello se debería, por una parte, a temas de acceso a subvención en escuelas muy pequeñas que no alcanzan a sumar recursos mínimos para contratar profesionales, y por otra parte, por la escasez de profesionales disponibles para trabajar en zonas extremas de nuestro país e incluso también, en zonas rurales más centrales. En este sentido, se sugiere que MINEDUC pueda **catastrar la oferta de profesionales en zonas extremas y rurales**, para visualizar la existencia o no de estos en regiones del país y facilitar el acceso de las escuelas a estos. Ello permitiría flexibilizar los criterios de evaluaciones ajustándolos a la existencia de ciertos profesionales específicos, posibilitar algún incentivo de trabajo en esos lugares para profesionales especialistas. También podría facilitarse o potenciarse la llegada de profesionales a microcentros rurales que existen en el país. El microcentro rural puede ser una instancia intermedia interesante de potenciar en el ámbito de la integración e inclusión escolar pues en estos espacios se pueden generar instancias de trabajo conjunta entre diversos profesionales de zonas rurales, posibilitando por ejemplo la emergencia de grupos interdisciplinarios itinerantes. **Lógicas de Política de Integración y Mejora Escolar**

De acuerdo a los datos revisados existiría una débil asociación de los Programas de Integración con la lógica de Mejora Escolar. Es decir, las escuelas distinguen tanto en el discurso como en el plano operativo, entre lineamientos propios del trabajo de integración y aquellos orientados “al resto” de los alumnos. La política PIE posee una naturaleza diferente a la de otras políticas fomentan el accountability externo y la competencia, constituyéndose como una iniciativa para “sumar” a los estudiantes con mayores necesidades. En este aspecto, cabe destacar que la actual política de integración, a pesar que plantea como su objetivo principal aportar a la mejora escolar, no llega a alcanzar dicho objetivo, ya que para muchas escuelas el trabajo de PIE considera apoyos focalizados en alumnos con NEE, que funciona de manera paralela a estrategias de mejoramiento de los resultados de aprendizaje a nivel general.

Para esto, **el MINEDUC podría entregar lineamientos a las escuelas referentes a temas inclusivos y pedagógicos, a través del trabajo que realiza la asesoría técnico pedagógica ministerial (o bien mediante asistencias externas)**. El objetivo, es que estas instancias puedan acompañar el desarrollo de un trabajo institucional en las escuelas con foco en el sentido de integración e inclusión,

³³Revisar en Análisis Transversal de Experiencias Internacionales o Anexo N°5

considerando siempre los contextos particulares de cada institución y sus estudiantes.

De hecho, una de las principales críticas que recibe MINEDUC va precisamente en esta línea: que no se constituye como una institucionalidad de apoyo técnico-profesional.

Mediante un mayor acompañamiento, se espera que los establecimientos educacionales puedan generar procesos de transformación tanto de sus prácticas, como también de sus lógicas de trabajo con las diversas necesidades de sus estudiantes. Por esto, resulta sumamente relevante el trabajo de acompañamiento que pudiera realizar la Asistencia Técnica Ministerial (o externa), tanto en la generación conjunta de instancias de trabajo con foco en el sentido inclusivo, como también en la generación y fomento de prácticas de colaboración, aceptación y trabajo con las diferencias. Todo ello con un sentido no de obligación sino de oportunidades para los establecimientos en cuanto a mejoras integrales en los aprendizajes.

Algunas de las **prácticas que podrían fortalecerse en las escuelas desde un trabajo desde el Ministerio o desde las ATE** serían:

- **Fomentar el liderazgo directivo y distribuido en relación a la atención de NEE:** generar trabajo con equipos directivos en torno a reflexionar respecto al sentido de inclusión en las escuelas y al trabajo de integración escolar llevado a cabo. La idea es poder involucrar a los directores en PIE para potenciar trabajo conjunto entre actores involucrados en la ejecución del Programa.

Desde la literatura internacional se plantea relevante un estilo directivo que tenga claro el sentido inclusivo de la escuela y lo desarrolle al interior de ésta, considerando la participación de todos los actores. Es relevante que tanto el director como todo el personal de la escuela acepten la responsabilidad en el progreso de todos los estudiantes (Porter, 1997).

El liderazgo compartido llevado a la práctica mediante una gestión colaborativa, son características importantes para la construcción de escuelas inclusivas (Ainscow (2003); Moriña (2008)). El hecho de instalar una gestión colaborativa al interior de los establecimientos, implica que se desarrollen y potencien capacidades de innovación, colaboración y liderazgo de diversos actores educativos relevantes, principalmente los docentes, considerando y haciendo partícipes además, a estudiantes y familias.

- **Fortalecimiento del rol de coordinador PIE:** Es relevante que se trabaje para instalar y fortalecer la figura de coordinación de PIE como líder en las escuelas. Se sugiere trabajar desde la Asistencia Técnica la incorporación del coordinador PIE dentro del equipo directivo y fomentar la participación activa de éste en las reuniones con la Unidad Técnico Pedagógica, donde se podrían generar instancias de gestión colaborativa con foco en la diversidad, lo que podría favorecer la institucionalización de

acciones de integración. Además se sugiere profundizar en aspectos asociados a la formación y desarrollo de competencias de estos profesionales coordinadores, aspectos que puedan favorecer o profundizar el trabajo de “mediación” que ellos realizan entre el conocimiento de necesidades de los estudiantes y el fortalecimiento de aspectos institucionales de las escuelas.

- **Fomentar prácticas intra-escuela y extra-escuela para el trabajo con diversidad:** Sería relevante desde la Asistencia Técnica generar el diagnóstico de necesidades y gestión de acciones en las escuelas respecto tanto a la formación docente, a la organización y planificación conjunta, a la participación de la comunidad, al trabajo colaborativo y existencia de instancias externas de apoyo para las escuelas entre otras prácticas importantes para definir así objetivos y acciones destinadas a realizar un trabajo de integración profundo en torno a la diversidad en las escuelas.

d. Trabajo en redes

Sería recomendable que, desde el MINEDUC, se generaran instancias de trabajo con organizaciones centrales asociadas al trabajo con niñez y educación temprana (por ejemplo JUNJI, Fundación Integra o Centros de trabajo en desarrollo infantil) donde se pueda fortalecer un trabajo de atención temprana a posibles necesidades de los niños y niñas. El trabajo de atención temprana sería una opción de igualar³⁴el acceso a la educación en niños y niñas que presenten condiciones físicas, emocionales o contextuales que impliquen barreras de aprendizaje para ellos.

Existe evidencia internacional que el trabajo en intervención temprana resulta un apoyo importante para el trabajo con necesidades educativas especiales, pues permite minimizar brechas de aprendizaje a temprana edad y canalizar mejor las definiciones diagnósticas en países que trabajan con este tipo de categorizaciones. Países que desarrollan estas prácticas son Inglaterra, EE.UU, Finlandia, España y en algunos de ellos existen experiencias que trabajan con niños y niñas desde temprana edad. Este trabajo se realiza con el fin de identificar si acaso se percibe la existencia de alguna necesidad específica en algún área de desarrollo (motora, emocional, intelectual, entre otras), intentado sobre la misma mejorar condiciones que favorezcan el acceso a los aprendizajes que pueden obtener los menores. Algunas de estas experiencias dependen de servicios educacionales, mientras que otros dependen de guarderías o servicios de salud. Las edades comienzan desde los 6 meses hasta los 5 años dependiendo de las políticas de cada país.

e. Investigación asociada a la integración e inclusión escolar

Se plantea importante que MINEDUC genere instancias donde abrir y profundizar temas de estudio asociados a necesidades educativas especiales, prácticas y/o en temas complementarios. Por ejemplo generar estudios en temas como:

³⁴Ver en Análisis Transversal Experiencias Internacionales o Anexo n° 5.

- Relación en usos de recursos de Ley SEP y PIE: Conocer cuál es la verdadera relación que las escuelas están generando tanto a nivel de uso de recursos, como por ejemplo en la contratación de equipos Psico-sociales, como también la relación entre los lineamientos PIE con los PME-SEP que las escuelas están generando.
- Trabajo realizado con estudiantes que no ingresan a PIE y cuentan con necesidades educativas: Observar las prácticas simbólicas y operativas en torno al trabajo con aquellos niños que no logran ingresar a PIE, por un tema de cupos, pero que las escuelas igualmente le atribuyen algún tipo de NEE y con ello la necesidad de recibir apoyos profesionales específicos.
- Relación entre vulnerabilidad de las escuelas y su incorporación al Programa de Integración Escolar: Intentar explorar en aquellas regiones donde al parecer la vulnerabilidad se correlaciona con alto índices de NEE y junto con ello, conocer qué motiva a las escuelas tanto municipales como particulares subvencionadas para ingresar a PIE y qué cosas les resta motivación.
- Alternativas de diagnóstico que posibiliten una visión más contextual e interaccionista de las necesidades de los estudiantes y el trabajo en las escuelas: Conocer mayormente y en profundidad, como son y que resultados han dado las alternativas de diagnóstico con foco en la contextualización de las necesidades de todos los estudiantes.
- Técnicas de enseñanza- aprendizaje específicas que favorezcan aprendizajes en estudiantes con NEE: Profundizar en investigación respecto a trabajo colaborativo en estudiantes y docentes en escuelas chilenas.
- Formación docente y atención a la diversidad: Caracterizar tendencias de formación docente actual en universidades o institutos que potencien técnicas de trabajo con diversidad, como trabajo colaborativo o modalidades diversas de enseñanza aprendizaje.

2. Recomendaciones a Sostenedores de Establecimientos Educativos

Los sostenedores de establecimientos particulares y municipales son agentes importantes que se ubican entre la instancia central de MINEDUC y las escuelas. Su importancia se observa principalmente en cuanto a la bajada práctica de los lineamientos del Decreto 170 en aspectos tales como la organización y uso de recursos, rol de coordinadores en las escuelas y municipios, trabajo en redes, entre otros. Por lo mismo el lugar del sostenedor puede potenciar espacios de trabajo de PIE, acordes a las realidades de las escuelas y sus entornos.

- En este ámbito se sugiere a los sostenedores posibilitar la **realización de un diagnóstico general de las necesidades educativas especiales en las escuelas**. Esto se recomienda con el objetivo de realizar tanto un diagnóstico a nivel particular, como también, en el caso de sostenedores municipales, la realización de un diagnóstico a nivel local (sin perder la

particularidad de cada establecimiento). El objetivo de este diagnóstico, es intentar conocer y organizar los trabajos y recursos necesarios para dar apoyo a las necesidades que tenga los estudiantes en las escuelas, pero también, con el objetivo de conocer las necesidades de estas instituciones asociadas a los contextos en los que trabajan.

Estos diagnósticos podrían fortalecer aspectos de organización y planificación de recursos y acciones, de manera más efectiva para cubrir necesidades presentes, además claro, de realizar evaluaciones de estas prácticas con el paso del tiempo. La literatura revisada plantea que es relevante contar con definiciones de NEE en las escuelas, las cuales no tienen por qué existir en sentido absoluto, sino más bien como criterios para organizar la realidad escolar y canalizar recursos (Forbes en Cobacho, 2000)³⁵

- Otro aspecto importante a desarrollar por parte de los sostenedores de escuelas, tiene que ver con **posibilitar la instalación de instancias de organización y planificación conjunta en términos de uso de recursos con los profesionales de la escuela**. Es decir, que distintos actores de las escuelas asociados con el trabajo de PIE puedan participar (motivándolos a que esto sea así también) en el diagnóstico, planificación y evaluación de uso de recursos de acuerdo a las necesidades existentes y con ello favorecer que se realice una gestión colaborativa respecto al uso de recursos.

De acuerdo a lo planteado en literatura internacional asociada al trabajo efectivo de las escuelas con la diversidad, la transformación hacia una escuela inclusiva requiere de cierta autonomía pedagógica y organizativa, que permita planificar de acuerdo a las necesidades particulares de la escuela y que esté acorde a las características de los estudiantes, docentes y del contexto social.³⁶

- Con la misma lógica de la recomendación anterior, **se plantea que desde los sostenedores se fortalezca la participación de los coordinadores PIE en organización y planificación conjunta en las escuelas. Ello, principalmente en temas de gestión y aspectos académicos de las escuelas, fomentando así mayor trabajo colaborativo en sus instituciones**. Por ejemplo, la participación de los coordinadores en la Unidad Técnico pedagógica facilitaría una organización de tiempos de trabajo entre docentes y la definición de entrega de contenidos pedagógicos asociados con las necesidades de estudiantes en las escuelas. Además en el caso de establecimientos municipales, los coordinadores por escuela en conjunto con coordinadores municipales pueden definir buenas prácticas asociadas al trabajo con la diversidad – como por ejemplo, formas de organización y planificación en temas de diagnósticos de NEE, recursos de trabajo y aprendizajes- y generar espacios de intercambio de estas prácticas entre escuelas.

³⁵Revisar en Antecedentes Conceptuales.

³⁶Revisar en Antecedentes Conceptuales

- **Instalar o gestionar trabajo con instancias de atención temprana, los cuales fomenten la estimulación desde pequeños de niños y niñas y así lograr generar acceso a niveles equitativos de aprendizajes en diversos contextos.** Por ejemplo, desde sostenedores municipales, diagnosticar necesidades de niños y niñas pre escolares y generar instancias de trabajo temprano, ya sean de tratamiento en casos de dificultades complejas, de estimulación de aprendizajes o de acompañamiento a padres y madres para fortalecer la estimulación de sus hijos/as.
- **Fortalecimiento de la formación docente mediante cursos y capacitaciones en torno a técnicas de trabajo con la diversidad** (trabajo colaborativo, evaluaciones diferenciadas y flexibilización curricular) ya sea mediante uso de recursos de PIE o de otras instancias que busquen favorecer las instancias de mejora de aprendizajes de estudiantes. Por ejemplo se pueden generar espacios de formación común entre docentes de una escuela o de diversos establecimiento que permitan trabajar de manera colaborativa temáticas asociadas al trabajo con necesidades educativas especiales o diversidad. Desde la literatura internacional plantea diversas acciones, algunas de ellas serían actividades de formación en centros basadas en estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas y cooperación entre centros escolares, incluidos visitas mutuas para ayudar a recopilar información relevante, entre otras (Echeita (2006) en Gonzales, 2003)³⁷
- **Fortalecimiento de trabajo en red en zonas rurales** donde las escuelas puedan apoyarse de profesionales de instancias de trabajo asociadas a educación y a trabajo con niñez. Este fortalecimiento de las redes es propicio para contar con diversos profesionales que puedan colaborar en el tratamiento y trabajo con las necesidades educativas especiales de los estudiantes y optimizar el uso de recursos provenientes de la actual subvención de PIE. Además en el caso de las escuelas municipales que cuentan con PIE en zonas rurales, resulta relevante la organización de los recursos para contar con equipos estables en las escuelas y con un equipo “itinerante” interdisciplinario y con adecuadas competencias que pueda favorecer el trabajo en zonas extremas con estudiantes y sus familias. Por ejemplo, instalar espacios de trabajo en torno a necesidades educativas especiales en los microcentros rurales, generando espacios de organización y trabajo colaborativo en torno a estos temas.

3. Recomendaciones a las Escuelas que han incorporado Programas de Integración Escolar

Las escuelas cumplen con la gran misión de organizar y llevar a cabo el trabajo con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, por lo tanto es sumamente necesario que estas puedan empoderarse de esta labor situándola no sólo como

³⁷ Revisar en Antecedentes Conceptuales

una herramienta para una cantidad reducida de alumnos, sino más bien entender que la integración genera ciertos valores que deben estar en el centro del quehacer escolar. Por ello, es que se han planteado algunas recomendaciones no tan solo a nivel político, sino además a nivel práctico, intentando promover el cambio y la adaptación al trabajo con la diversidad, desde los mismos centros escolares.

Una de las primeras recomendaciones que se puede realizar a las escuelas a nivel general, es que estas deben **fomentar la formación y estructuración del trabajo colaborativo llevado a cabo en las aulas** (promoción principalmente desde directivos de estas instancias). Es necesario que las escuelas se hagan cargo de instalar prácticas sistemáticas de trabajo conjunto entre distintos actores educativos asociados al trabajo de integración escolar, y específicamente en instalar prácticas de trabajo colaborativo entre profesores. Sin embargo, se requiere un trabajo que instale mayor sentido en las practicas realizadas en las escuelas, ya que no se requiere tan sólo un profesor de apoyo que ingrese a la sala de clases, sino que exista una planificación previa basada en el conocimiento de las necesidades de los estudiantes y de los estilos de enseñanza de los profesores involucrados y que luego de esto, se den evaluaciones conjuntas del trabajo que se realice. Es necesario para ello un cambio a nivel cultural, donde las actitudes de toda la comunidad escolar permitan la generación de un trabajo colaborativo al interior del aula.

Para lograr la instalación de un trabajo colaborativo eficaz resulta relevante trabajar las percepciones y conocimiento de los docentes al respecto. Esto para trabajar desde el equipo directivo instancias que posibiliten a los docentes entender los beneficios de tener otro profesional en la sala, como un aspecto para el desarrollo de aprendizajes integrales en los estudiantes y no un trabajo parcializado de alumnos con y sin NEE.

De acuerdo a la literatura revisada (Cook, 2004)³⁸, existirían factores que pueden influir en la instalación de las prácticas y que tendrían que ver con la relación entre los profesores (basada en la paridad, la comunicación, el respeto y la confianza, además de competencias compartidas) y el apoyo externo que se dé para la realización del trabajo colaborativo (apoyo en la escuela de sostenedores y directivos respecto a las prácticas y fortalecimiento de formación docente).

Además, es importante que se dé un trabajo mutuo entre profesores previo a la entrada a las aulas, donde aparte de conocerse y generar confianza entre ellos, puedan elegir de mejor manera el modelo que podrían trabajar considerando las diversas condiciones desde donde realizan su labor, ya sea de los mismos estudiantes, de las materias a pasar, del contexto escolar en que se encuentren, etc.

Asociado a este trabajo de conocimiento y confianza entre docentes, resulta relevante que las escuelas logren gestionar y realizar instancias de formación de profesores y directivos respecto herramientas de trabajo con la diversidad y a las diversas formas de trabajo de codocencia, esto con el objetivo de fomentar un

³⁸Revisar en Antecedentes Conceptuales

trabajo cada vez más técnico, activo y paritario entre ambos profesores en la sala de clase.

Por otro lado, **es importante que en las escuelas los directores participen mayormente en temas asociados al Programa de Integración Escolar**, esto posibilita fomentar un sentido inclusivo en la escuela y trabajar en conjunto entre profesionales de equipo PIE y la totalidad de equipo docente y directivo. En este aspecto, se debe fomentar una gestión colaborativa que promueva la planificación conjunta entre actores de la comunidad escolar, en lo ideal logrando instalar un sentido compartido de la inclusión en la escuela. Se recomienda entonces a los directores que estos se empoderen de los proyectos, ya sea a nivel de planificación de recursos, de motivación del trabajo colaborativo, de generación de condiciones, etc. Para así pasar de ser agentes que manejan solo discursivamente la inclusión y la diversidad, a realizar prácticas efectivas y liderar los Programas de Integración Escolar.

Otro punto a trabajar mayormente en las escuelas tiene que ver con la participación de diversos actores en decisiones de escuela en torno a la Integración Escolar. Es relevante generar mayores instancias de sensibilización e información a diversos actores de la comunidad escolar, para así generar responsabilidad y trabajo conjunto en torno a estos temas, delegando atribuciones y compromisos que puedan posicionar el trabajo con la diversidad como un tema escuela.

Resulta relevante también fomentar prácticas de trabajo colaborativo entre estudiantes en las escuelas con integración. Las prácticas de colaboración entre estudiantes de acuerdo a lo planteado por la literatura internacional plantean que el trabajo colaborativo entre estudiantes mediante técnicas como tutorías, redes de apoyo externo o grupos de trabajo cooperativo, fomentarían aprendizajes entre estudiantes, participación y comunidad.

Finalmente, pero igualmente importante es la participación de los padres en la construcción de una escuela inclusiva. Por una parte esta participación favorece la pertenencia y sentido de integración de los niños y niñas a la comunidad escolar, ya que sus padres pueden participar de estos procesos, pero además deben fomentarse los apoyos que los padres entregan directamente a sus hijos, luego de los horarios de clases establecidos.

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2003) “Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. Informe resumen”. European Agency.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) “Principios Fundamentales para la Promoción de la Calidad de la Educación inclusiva. Recomendaciones para la puesta en práctica”. European Agency
- Ainscow, M (2003) “Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos” Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre de 2003. España
- Ainscow (s/f) “Comprendiendo el desarrollo de las escuelas Inclusivas”
- Blanco (s/f) “Hacia una escuela para todos y con todos” UNESCO, Chile
- Blanco (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy” REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol. 4 n° 3
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2010) “Marco Legal de la Educación Especial” Santiago de Chile. Extraído el 21 de noviembre en http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEYQFjAD&url=http%3A%2F%2Ftransparencia.bcn.cl%2Fasesoria-tecnica%2Fobtienearchivo%3Fid%3Drepositorio%2F10221%2F12063%2F1%2F91365_Social_Marco-Legal-de-la-Educacion-Especial_2011.doc&ei=n2muUIfjHZLE9gSlr4DIDA&usg=AFQjCNEya8tZmoWDjbWHJOrboR3ivB3X5g&sig2=Kgn_Ys86ajqkcd1gVWIE7w
- Booth, T; Ainscow, M: (2000) “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*”. UNESCO-Santiago. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Booth, T. (2000) “Estudio temático sobre inclusión. Educación para todos” UNESCO.
- Cobacho, J.P; Prieto M.D (2002) “Más allá de la Integración: hacia una escuela inclusiva” universidad de Murcia. España

- Cook, L (2004) "Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics" en New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting. México.
- DIPRES (2008) Informe Final de Evaluación Programa de Educación Especial Diferencial Subsecretaría de Educación. Panelistas: Víctor Salas (coordinador), Ofelia Revenco y Fiorella Crino.
- Duk, Cinthia (s/a) "El enfoque de la educación inclusiva" extraído el 10 de octubre de 2012 en http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf
- Durán, D; Miquel, E (2003) "Cooperar para enseñar y aprender" Cuadernos de Pedagogía. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Fernandez, G. (2003) Formación del profesorado y apoyos. En Sarto, Venegas et. al (2009) Aspectos clave de la Educación Inclusiva Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca, Universidad de Salamanca
- Flecha, R; Padrós, M; Puigdemívol, I (2003) "Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad"
- Gallego Vega, C. (1998) "Grupos Colaborativos de Apoyo entre Profesores para la Atención a la Diversidad". En R. Pérez (Coord.): Educación y Diversidad, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Vol. II, pp. 513-526 <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/cgv/11.pdf>
- Mineduc (2010) "Orientaciones para la implementación del decreto nº 170 en Programas de integración escolar" Santiago de Chile, Mineduc.
- Mineduc (2011) "Presentación "Proceso PIE 2011". Santiago de Chile. Mineduc
- Mineduc (2012) "Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)" Santiago de Chile. Mineduc.
- Moriña, A (2008) "¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo" Revista de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2, 2008, pp. 521-538
- Nuñez I. Weinstein J., Muñoz G. (2012) "¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile" En ¿Qué sabemos sobre Directores de Escuela en Chile? CEPPE UC. Santiago, Chile.
- Parilla, A (2002) "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva" en Revista de Educación, núm. 327 (2002), p. 11-29, Universidad de Sevilla, España

- Payá, Andres (2010) "Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro" Revista de Educación Inclusiva Vol. 3 nº 2. Universidad de Valencia. España
- Porter, Gordon (2007) "Elementos Críticos para Escuelas Inclusivas *en Critical Elements for Inclusive Schools*", (1997). Chapter in "Inclusive Education, a Global Agenda". (pp. 68-81) Edited by Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., & Hegerty, S., London: Routledge Publishing.
- Stainback y Stainback (1999) "Aulas inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum" Editorial Narcea. España
- Roselló, Maria (2010) El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. Revista Iberoamericana de educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Unesco. España.
- Tenorio, Solange (2005) "La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación" en REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Extraído el 10 de octubre de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Tenorio.pdf
- 2005, Vol. 3, No. 1
- Unesco (2008) "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro" Conferencia internacional de educación Cuadragésima octava reunión. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, Ginebra.
- Unicef, Unesco, Fundación Hineni (s/a) "Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas" Santiago de Chile
- Venegas, M.E (2009) "Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. En Sarto, Venegas et. al (2009) Aspectos clave de la Educación Inclusiva" Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca, Universidad de Salamanca