Tabla de contenido

[INTRODUCCION 2](#_Toc71621372)

[CAPITULO I : EL PROBLEMA 2](#_Toc71621373)

[1.1 EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD. 2](#_Toc71621374)

[1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2](#_Toc71621375)

[1.3 OBJETIVOS PRINCIPALES: 2](#_Toc71621376)

[CAPITULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS EMPÍRICOS 2](#_Toc71621377)

[2.1 Educar en la diversidad La variedad, la semejanza, la diferencia, es una realidad entre todos los individuos que conforman la sociedad. 2](#_Toc71621378)

[2.2 Necesidades Educativas Especiales: 2](#_Toc71621379)

[2.3 Integración Educativa 2](#_Toc71621380)

[2.4 Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. 2](#_Toc71621381)

[2.5 Representaciones Sociales en la Sociedad Contemporánea 2](#_Toc71621382)

[CAPITULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 2](#_Toc71621383)

[3.1 TIPO DE ESTUDIO 2](#_Toc71621384)

[3.2 CARACTERÍSTICA DEL CONTEXTO EDUCATIVO. 2](#_Toc71621385)

[3.3 SUJETOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO. 2](#_Toc71621386)

[3.4 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN. 2](#_Toc71621387)

[CAPITULO IV: LOS RESULTADOS. 2](#_Toc71621388)

[4.1 ANALISIS DE LOS DATOS PRIMER NIVEL 2](#_Toc71621389)

[4.1.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS OBSERVACIONES REITERDAS. 2](#_Toc71621390)

[4.2 CATEGORÍAS EMERGENTES A PARTIR DE LOS DATOS RECOGIDOS EN LAS OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS Y ENTREVISTAS. 2](#_Toc71621391)

[4.3 Segundo Nivel de Análisis 2](#_Toc71621392)

[4.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO. 2](#_Toc71621393)

ESCUELA NORMAL DE EDUCACION PREESCOLAR



LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR.

Curso: computación

Maestro: Graciano Montoya Hoyos

Alumna: Montserrat Rodriguez Rivera #16

Portapapeles párrafo fuente pie de página

29/04/2021

Saltillo Coahuila.

# INTRODUCCION

Al comenzar el siglo XXI nuestra educación enfrenta graves problemas que impiden que las niñas y los niños, y la juventud de este país ejerzan plenamente su derecho a una educación de calidad. Uno de los principales rasgos del sistema educativo que debe ser superado, es el de la falta de equidad en la oferta de los sistemas educativos. Tanto la calidad como la equidad son principios fundamentales en nuestra Reforma Educacional, la cual postula el reconocimiento de la diversidad, permitiendo la descentralización del sistema y atendiendo las diferencias individuales, sociales, culturales, y de aprendizajes de los educandos. Frente a este reconocimiento de la diversidad surge la integración escolar, que consiste en el proceso que posibilita al niño a desarrollar una vida como ser social, en que la escuela le brinda los medios y condiciones para participar en el conjunto de actividades escolares y sociales. Si bien la integración escolar aparece como un sistema que se aproxima más a un modelo educativo para la diversidad, éste presenta problemas en su funcionamiento básicamente al ser percibido como un sistema que beneficia sólo a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y que sólo aporta cambios y enriquecimientos en el ámbito social. 7 Además surgen dudas y actitudes negativas frente al proceso de integración, que tienen que ver con el desconocimiento del tema, la falta de socialización y sensibilidad frente a la temática, ya que las necesidades educativas especiales siguen siendo un dilema. El temor a lo desconocido y a no saber enfrentar y manejar las diferencias, constituyen fuertes obstáculos para llevar a cabo éste proceso. Se debe agregar que la realización de la integración escolar, en forma eficaz implica cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, rompiendo con el esquema educativo tradicional que considera que todos los alumnos y alumnas son iguales y en consecuencia todos tienen que hacer lo mismo en el mismo momento obviamente esto provoca una cuota de ansiedad e incertidumbre , por decir lo menos. Esto ha dado como resultado que los niños y niñas con necesidades educativas especiales son integrados a un currículo que en general no pueden seguir y terminan por transformarse en presencias físicas en el aula, lo que lleva a que el proceso de integración generalmente se vea interrumpido al iniciar la enseñanza básica. A través de la integración escolar, la cultura de la diversidad constituye una magnífica oportunidad para mejorar la calidad educativa de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, planteando a los colegios la necesidad de ir abandonando modelos individuales y competitivos, para dar lugar a una nueva base de organización. Es por estas razones la necesidad de realizar la presente investigación para comprender si los discursos de los profesores referentes a la integración 8 de alumnas con necesidades educativas especiales son coherentes con sus prácticas pedagógicas.

# CAPITULO I : EL PROBLEMA

## 1.1 EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD.

Al finalizar los ochenta y durante los noventa la educación es vista como una inversión social y se le asigna la función de dar respuesta a las transformaciones productivas y a los requerimientos del desarrollo económico y social. En esta etapa, la preocupación radica en promover un nuevo desarrollo educativo para lograr una educación de mayor calidad con equidad. Sobre la base de amplios acuerdos de gobiernos se definen políticas y planes educativos a largo plazo, se asumen la responsabilidad de los resultados de la educación y la evaluación de los aprendizajes, se focalizan acciones en los grupos en situación de mayor vulnerabilidad; se trabaja para dar respuesta a la diversidad; se crean condiciones para ampliar y diversificar el currículo, para mejorar la formación de profesores, etc. Durante este período, el énfasis en la cobertura se dio en algunos grupos enunciados en el proyecto Principal y la declaración Mundial de Educación para Todos (1990): Las comunidades indígenas, los niños y niñas en condiciones socioeconómicas desfavorables, de áreas rurales y urbanas marginales y con necesidades educativas especiales. Estos antecedentes se ven reforzados con los compromisos nacionales e internacionales, asumidos en el foro de educación para todos en las Américas 9 llevado a cabo en Santo Domingo en febrero del año 2000, y recientemente el foro sobre educación, efectuado en Senegal, durante el año 2002, donde muchos países, incluyendo Chile, asumen el compromiso de reconocer la diversidad y heterogeneidad, atendiendo las diferencias individuales sociales, culturales y de aprendizaje de los educandos. Los tratados y compromisos asumidos quedan plasmados en la constitución política del Estado, en el sistema educacional chileno, por medio de la Ley Orgánica Institucional de Enseñanza (LOCE), específicamente en los Decreto 40, 1996 y el Decreto 01, 1998, los cuales hacen referencia a los principios de igualdad de oportunidades educacionales, derecho de educación de toda persona, opciones educativas a jóvenes y niños con necesidades educativas especiales. En los Objetivos Transversales de dichos decretos se incorporan textualmente los objetivos siguientes, reflejando el espíritu que preside la actual ordenación de nuestro sistema escolar: “Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (Declaración de Derechos Humanos, artículo 1º). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, étnica, religión o situación económica”. “Valorar el carácter único de cada persona y, por tanto, la diversidad de modos de ser”. Como se observa, la atención a la diversidad, en la actual reforma educativa, está dada como uno de los fundamentos centrales, lo cual ha 10 llevado a la necesidad de integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Un niño o una niña con “necesidades educativas especiales”, “es aquél que requiere de diferentes recursos pedagógicos que el resto de sus compañeros, para lograr su máximo desarrollo personal y su más alto nivel de aprendizaje.” (Alvaro Marchisi y Elena Martín ,1998, p.29). Como señalan los autores citados, los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales requieren de diferentes recursos pedagógicos, es decir, que demandan atención más específica, utilizando estrategias y metodologías educativas diversas, para que éstos alumnos(a), al igual que el resto de sus compañeros logren al máximo su desarrollo personal. Para que se pueda lograr este objetivo, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada, proporcionando una estructura curricular común a todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades y considere al mismo tiempo sus características y necesidades individuales. Frente a estas definiciones sociales se necesita un gran cambio, básicamente en nuevas formas de pensar y actuar, fomentando actitudes de respeto, aceptación y valoración de las diferencias. La condición más importante para el desarrollo de escuelas abiertas a la integración, es una comunidad educativa abierta a la diversidad, flexible ajustándose a las exigencias de sus alumnos, brindando variedades de opciones educativas, de métodos, de procedimientos que se adecuen a las necesidades y potencialidades de cada educando, propiciando su desarrollo. Al situarse al alumno como centro de la actividad pedagógica, todo es susceptible a cambios en función de esos objetivos. 11 Esta forma de concebir la escuela constituye un reto para cualquier colectivo pedagógico. El desafío profesional que presenta la integración escolar es reconocido por todos los profesionales, pues la disposición y preparación del profesorado es decisiva para la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo. Es innegable que en el proceso de cambio los profesores sean los actores principales, ya que forman parte esencial de los procesos de innovación y formación. La predisposición negativa o positiva de los profesores hacia la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales constituye un factor condicionante de los resultados que se obtienen. El tema de las representaciones o concepciones sociales tiene una gran trascendencia en el éxito de la integración educativa porque están muy relacionadas con las significaciones de los profesores, las cuales se reflejan en sus prácticas educativas. Los docentes poseen sus propios significados y representaciones sobre la educación, el valor de los contenidos, procesos curriculares, expectativas de sus alumnos, etc. Estas representaciones han sido adquiridas explícitamente durante su formación y experiencias vividas, sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y trasmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. 12 Muchas investigaciones han demostrado que las expectativas de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos y las atribuciones que realizan para explicar el éxito o fracaso académico, condicionan los resultados de los alumnos. “Existe una clara relación entre el comportamiento de los alumnos y lo que se espera de ellos. La baja expectativa hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el campo del aprendizaje o de la conducta social va tener influencia en sus ritmos de aprendizaje”.( Marchesi & Martín, 1998 p.29). En consecuencia, los cambios en la predisposición inicial y las actitudes de los profesores hacia la diversidad , son fundamentales para llevar a cabo la integración. A partir de los antecedentes propuestos surge la siguiente interrogante:

## 1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

 ¿EXISTE COHERENCIA ENTRE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EJERCIDAS POR LOS PROFESORES BÁSICOS RESPECTO A LA INTEGRACIÓN DE ALUMNAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES? 13

## 1.3 OBJETIVOS PRINCIPALES:

- Conocer si existe coherencia entre los discursos de los profesores básicos respecto a la integración de alumnas con necesidades educativas especiales y las prácticas pedagógicas observadas en el aula. - Identificar tipos de prácticas pedagógicas que ejercen los profesores básicos dentro del aula. - Develar por medio de los discursos, las representaciones simbólicas que tienen los profesores básicos sobre la integración de alumnas con necesidades educativas especiales. - Caracterizar las actitudes de los profesores básicos hacia la integración de alumnas con necesidades educativas especiales. - Comprender, desde la perspectiva de los profesores, de qué manera influyen las prácticas pedagógicas en el proceso de la integración. 14 - Plantear una propuesta con orientaciones generales para la integración de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales

# CAPITULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS EMPÍRICOS

## 2.1 Educar en la diversidad La variedad, la semejanza, la diferencia, es una realidad entre todos los individuos que conforman la sociedad.

 Las personas tenemos una serie de características comunes, pero aún considerando estas semejanzas, los seres humanos diferimos unos de otros en muchos aspectos. Las personas no se comunican, ni se mueven, ni aprenden, ni se relacionan, ni actúan, ni piensan de manera idéntica, somos diferentes tanto en lo que respecta a características físicas, como en lo que se refiere a las características psicológicas y sociales. El concepto de diversidad implica la reconceptualización de las diferencias individuales, dentro de un discurso que se caracteriza por una perspectiva más amplia que incluye aspectos éticos y políticos, y una forma de entender la respuesta a esas diferencias, que se enfrenta al individualismo, como forma de resolver problemas consecuentes al fenómeno de la variabilidad humana. Hablar sobre diversidad humana lleva a pensar en la multifacética y pluralista fenomenología del ser humano: es un proceso de búsqueda de significaciones y actitudes que permiten el enriquecimiento mutuo, en el cual las diferencias caracterizan lo verdaderamente único de cada persona, conformando un crisol de formas de ser y definiendo de éste modo una sociedad que es diversa. 15 Cada ser humano tiene una manera rigurosamente singular de ser persona; es único diferente, inconfundible, no sustituible. Es “singular” en el conjunto del universo, heterogéneo en el magna de la vida cotidiana, cada uno es un yo irrepetible, una realidad que es, que no fue y no volverá a ser como es ahora. Cada uno es igual a sí mismo y nada más. Negar la diversidad sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales. Vivimos en una sociedad cada vez más plural y diversa, donde el mundo ha ido derribando fronteras políticas y económicas tendiente a un integracionismo en todas sus expresiones, nos encontramos con la tendencia a la diversidad se refleja sesgadamente. Por un lado parece real como es en los términos de macro expresión, sin embargo, en el diario vivir se observa una separación que nos hace interrogarnos y reflexionar. Comprender la diversidad en una sociedad individualista y democrática puede parecer a primera vista un hecho incuestionable puesto que es consustancial a lo que anima a una sociedad. La autonomía individual y la libertad que se proclaman en las sociedades democráticas occidentales parecen confirmar la existencia de esa diversidad e impedir cualquier tipo de intolerancia ante lo distinto o lo diferente. Sin embargo, esto no ocurre ya que para manejar esa diversidad, se utilizan mecanismos de negación o marginación, en base a la creación de estereotipos. Como conducta social se utilizan la intolerancia y la discriminación, entendiendo la primera como una disposición cultural que tiende al rechazo de cualquiera de las formas de la 16 diversidad sociocultural. Esto se asume como una actitud que propicia la restricción o el control del ejercicio de la autonomía de las personas en sus maneras de vivir, pensar y sentir. Por su parte, la discriminación también es una disposición cultural a reconocer desiguales derechos de las personas, atendiendo a criterios externos a la esfera propia de responsabilidad de los individuos. Una alternativa es la utilización de la diversidad de modo jerárquico; esto implica que aquel que es distinto a los demás no tiene consistencia propia, no tiene identidad, y por lo tanto no tiene derecho a existir. Se le trata entonces a través de una dominación violenta o por una determinación legitimada moral y/o políticamente. La tolerancia y la no discriminación son dos valores centrales al proyecto moderno. Definen el meollo de la modernidad como manera de vivir; esto es, como modo histórico de la convivencia social. En este contexto, las actitudes de intolerancia y discriminación social son las medidas que toma la sociedad para cerrarse a la modernidad que dicen desear, puesto que la convivencia moderna requiere la igualdad de las personas y libertad de opción en las materias de incumbencia personal. Atención a la diversidad es conocer, respetar, aceptar, valorar y responder a las diferencias individuales y culturales de los individuos, evitando cualquier tipo de discriminación. Todas estas consideraciones y reconocimientos han llevado a que en la actualidad sea bastante utilizado el término diversidad, especialmente en el ámbito educacional, donde la atención a la diversidad es uno de los principios fundamentales de la reforma. El respeto a las diferencias y el enriquecimiento mutuo con las mismas constituye un planteamiento educativo básico. El acceso del niño a la institución educativa está presidido por la diversidad de su desarrollo cognitivo, afectivo y social, en virtud de su propia matriz de desarrollo y de la cantidad y calidad de sus experiencias e intercambios sociales previos. 17 La escuela es la institución donde se reúnen todas las culturas diversas que cada una de las personas que la integran llevan consigo. Esta diversidad se traduce en diferencias de intereses y expectativas, de autonomía, de afectividad; de capacidades lógicas; psicomotrices, expresivas, memorísticas, manuales, de estilos y ritmos de aprendizajes, etc. Por lo que el grupo de alumnos constituye un conjunto de individualidades, fruto de combinaciones peculiares y complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada educando, es decir, no hay grupos homogéneos de aprendizaje. Entendemos, por tanto, que la diversidad se encuentra en la identidad de cada persona y, por tanto, también en cada profesor, alumno, etc. por el mero hecho de ser persona. Educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas, es decir, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad, que permita a la totalidad de los alumnos y alumnas el adquirir un patrimonio cultural que sostenga su derecho de llevar una existencia digna. Jimenéz y Vilá (1999, p.199) definen la educación en la diversidad “como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizajes, etc , que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de 18 contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”. Entre las razones para asumir la diversidad, se pueden considerar: 1) Porque es una realidad social incuestionable, la sociedad es cada vez más plural en cuanto a cultura, lenguas, religión… 2) Porque ante este hecho, la educación no puede quedarse al margen y deberá trabajar en este sentido. 3) Porque si pretendemos alcanzar una sociedad democrática con valores de justicia, igualdad, tolerancia, el concepto y la realidad de la diversidad sería el fundamento. 4) Porque la diversidad entendida como un valor se constituye en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesionales que lo desarrollan. El discurso sobre la diversidad es un objetivo socialmente deseable, que implica cambios y desafíos especialmente en la acción educativa. Situarse en la perspectiva de la diversidad obliga a repensar las instituciones educativas y las respuestas que puedan dar a las nuevas necesidades educativas. 19

## 2.2 Necesidades Educativas Especiales:

Definición e Historia El desarrollo teórico en psicología cognitiva y los hallazgos empíricos asociados a la enseñanza eficaz y a la investigación sobre los procesos que se producen en el aula, originaron cambios conceptuales significativos que permitieron poner el acento en las diferencias individuales de los alumnos, así como en sus necesidades educativas. La Conferencia Mundial sobre la Educación para todos (1990), seguida de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca (1994), sentaron las bases para la incorporación del concepto en las políticas educativas. La Declaración de Salamanca establecía, junto al derecho fundamental de todos los niños a la educación, el reconocimiento de que cada uno de ellos “posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que le son propios” y que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p.VIII ). La orientación inicial que guió la reflexión y la acción en torno a los niños con necesidades educativas especiales (NEE) consideraba al alumno desde un punto de vista individual, en la cual las necesidades educativas se definían de acuerdo a las discapacidades y características psicológicas, sociales y culturales de cada individuo. 20 No hace mucho tiempo, sólo los alumnos con algún tipo de discapacidad eran los destinatarios de estos recursos y ayudas especiales, mientras que muchos otros que tenían dificultades de aprendizajes o de adaptación seguían en la escuela común sin ningún tipo de ayudas. El concepto de necesidades educativas especiales afecta a un número mayor de alumnos que aquellos que las presentan, ya que existe un colectivo más amplio que, por diferentes causas, pueden requerir ayudas especiales para superar sus dificultades de aprendizaje y favorecer el pleno desarrollo de sus capacidades. El concepto “necesidades educativas especiales” (NEE) apunta a las necesidades que presenta un alumno o alumna que manifiesten o no algún signo de discapacidad, cuando en relación con sus compañeros de grupo, edad y contexto sociocultural y económico, ante situaciones escolares similares (tanto en el aula, como en la escuela), enfrenta dificultades, específicas o generales, para el aprendizaje, adquisición o apropiación de los contenidos consignados en el currículo escolar, incorporándose mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de lograr los propósitos y objetivos educativos consignados curricularmente. En torno al concepto “necesidades educativas especiales” cabe destacar que en la mayoría de los países se sigue considerando como alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales sólo a aquellos que presentan una discapacidad, porque se utiliza como criterio el origen del problema. Sin embargo, la presencia de necesidades educativas especiales no remite a la presentación de alguna dificultad, alteración, secuela o síndrome en particular, sino a las situaciones enfrentadas, tanto por el alumno(a) durante su proceso de 21 enseñanza de contenidos escolares, además éste concepto no sustituye al concepto de discapacidad. Como anteriormente se ha señalado, las necesidades educativas especiales implican que cualquier alumno o alumna que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible, es decir, poseen carácter interactivo, dinámico, y relativo; significando ello que la problemática que los alumnos(as) pueden manifestar durante su proceso de aprendizajes no es atribuible única y exclusivamente a las características del alumno, sino que también a las condiciones del contexto escolar , sean éstas en el aula o en la escuela, o las de la dinámica familiar, confluyen en el proceso de estructuración de las necesidades educativas especiales. Los contextos tanto familiar como escolar pueden acentuar o minimizar éstas necesidades. Las necesidades educativas especiales están directamente relacionadas con las dificultades que presentan los alumnos y alumnas. Algunas necesidades educativas apuntan a una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que permiten que los alumnos puedan en gran medida acceder al currículo común, facilitando la autonomía y el proceso de aprendizaje. Otras, en cambio, apuntan a ajustes en el currículo mismo, y finalmente existen necesidades que requieren, para ser atendidas, modificaciones en el contexto educativo, estructural social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo. Cabe destacar que el concepto de necesidades educativas especiales, actualmente, pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades de los alumnos y alumnas, preocupándose por identificar las necesidades requeridas, prestando atención no sólo a las limitaciones personales sino también a deficiencias de la respuesta educativa. 22 Las necesidades educativas que pueden presentar determinados alumnos, no serán las mismas, sino que tendrán una dimensión y matices distintos en función de las oportunidades educativas que se le brinden, los recursos y características de cada institución. Las posibilidades reales de atención de alumnos (as) con necesidades educativas especiales se relacionan con la decisión de cada uno de los actores del sistema y, comprometen a la comunidad en general. En la práctica, nuestro sistema escolar ofrece alternativas para la atención a niños con necesidades educativas especiales, en establecimientos de educación regular, a través de grupos diferenciales y proyectos de integración, enmarcados dentro del proceso de integración educativa.

## 2.3 Integración Educativa

En nuestro país, en la década de los 80, comienza la puesta en marcha de experiencias puntuales de integración escolar, las cuales se caracterizaron por ser más bien aisladas y poco sistemáticas, producto, por lo general, de voluntades individuales tanto en el sector público como privado. Estas prácticas se apoyaron en el principio de normalización, el cual significa establecer relaciones íntimas, positivas e interpersonales entre ciudadanos ordinarios y aquellos que padecen una discapacidad o minusvalía o que son devaluados por otro motivo, no basta entonces con compartir solamente un espacio físico. Consiste en normalizar el entorno, reconociendo y aceptando las diferencias. 23 Según Ahumada, existen tres requisitos para la aplicación coherente de la Normalización: 1.- Adhesión a las ideas humanistas en materia educativa: innovaciones educativas, renovación pedagógica, escuela activa, etc. 2.- Exigencias legales, que si bien por sí solas no producen el cambio, colaboran proveyendo los recursos humanos y económicos necesarios para la implementación de programas. 3.- Elaboración de estrategias de implantación realista, congruentes y factibles de Normalización. (Ahumada. H. y Araneda. P, 1990.p. 53-54). Tanto la integración como el Principio de Normalización son procesos que interactúan y se retroalimentan, es decir, que no solamente se preocupan que las personas con necesidades educativas especiales se integren a la sociedad sino también, que el resto de las personas que conforman parte de la sociedad se integren a los valores y códigos de dichas personas. Cuando el concepto de normalización se traslada al plano educativo se habla de integración escolar. Esta integración escolar está suponiendo una auténtica revolución en las prácticas habituales así como en la concepción y diseño de los servicios educativos. Desde la perspectiva de la integración educativa, se concibe la escuela como una institución abierta a la diversidad, desarrollada, que a la vez que socializa, garantiza una atención diferenciada y personalizada como respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos, incluyendo las más complejas, que son calificadas como especiales. 24 Tales son los casos de déficit sensorial, motor, verbal, intelectual; o aquellos determinados por dificultades o carencias en el entorno familiar o social, por una secuencia de desajustes en el aprendizaje o en la conducta, o por la combinación de varios factores que influyan negativamente en el desarrollo del alumno. Los centros escolares requieren de una reorganización interna para mejorar el aprendizaje de todos los niños, y proporcionar a los alumnos con necesidades educativas especiales cada vez ambientes más normalizados. Este hecho implica que la escuela atienda a todos los alumnos sin importar sus características, reconociendo que la problemática de un alumno no se ubica sólo en él mismo, sino también en las características del contexto escolar en el que se encuentra. De aquí que en la actualidad se reconceptualice la forma de organizar la atención de los alumnos de educación especial para realizarla desde la concepción de la atención a las necesidades educativas especiales. 25

## 2.4 Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Nuestro sistema escolar, a través del Decreto 01,1998, establece que el sistema escolar nacional en su conjunto deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales, mediante: establecimientos comunes de enseñanza, establecimientos comunes con proyectos de integración y, según sus necesidades y capacidades, en escuelas especiales. Establece que las unidades educativas deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas con necesidades educativas especiales el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema. 26 En nuestro sistema escolar, existen diversas alternativas educacionales para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales tales como: (Mineduc,2001): Como se aprecia en el esquema, los establecimientos de educación regular presentan dos alternativas para la atención a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas, las opciones son los grupos diferenciales y los proyectos de integración. ATENCIÓN A NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Establecimientos de Educación Regular Escuelas Especiales Aulas y/o Escuelas Hospitalarias Proyectos De Integración Grupos Diferenciales 27 A.- Grupos Diferenciales En respuesta a esta necesidad de atender a la diversidad se crea en la década pasada un nuevo reglamento para el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos básicos del país, orientado a niños con necesidades educativas especiales no derivada de una discapacidad. Los grupos diferenciales de los establecimientos de educación regular tienen como propósito atender alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad, que presentan problemas de aprendizajes y/o adaptación escolar, ya sean de carácter transitorio o permanente. Los grupos diferenciales están a cargo de un profesor de Educación Especial o Diferencial, quien otorga apoyo psicopedagógico a los alumnos en el aula regular o en el aula de recursos, de acuerdo con las necesidades educativas especiales que presenten. Dentro de los objetivos pedagógicos principales de los grupos diferenciales se encuentran: (Reglamento Funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país , Artículo 5º. Mineduc ,2001) • Contribuir a la optimización de la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos del establecimiento. • Apoyar el aprendizaje de los alumnos en el aula común, realizando un trabajo colaborativo entre el profesor del curso y el profesor especialista. • Otorgar apoyo psicopedagógico específico en el aula de recursos a los alumnos que lo requieran. • Promover la incorporación activa de la familia de los alumnos a la labor que desarrolla en beneficio de éstos al establecimiento educacional. 28 Las necesidades educativas especiales atendidas en un grupo diferencial dentro del contexto educativo pueden ser las siguientes: - Aprendizaje lento: Los principales indicadores son un lento ritmo de aprendizaje, atraso en la mayoría de las áreas de desarrollo y problemas adaptativos. Presentan problemas de comprensión, se les dificulta el razonar abstractamente, focalizar la atención y memorizar. Son menos ágiles que sus compañeros, presentan conductas que no corresponden a su edad y baja tolerancia a la frustración. - Déficit Atencional: Su comportamiento es calificado como excesivo en cuanto a su actividad e impulsividad y como mínimo en lo que respecta a su escaso control de conductas adaptativas , atención y concentración en las actividades escolares. Manifiestan un progresivo deterioro de su autoestima debido a las continuas críticas y amonestaciones de los adultos y compañeros. • Dificultades de Aprendizaje: Lectura: Estos niños tienden a fracasar progresivamente en la mayoría de las asignaturas, a medida que avanza la escolaridad. Al ser lento y fatigoso el procesamiento de la información escrita, llegan a desarrollar una actitud de rechazo no sólo frente a la lectura, sino al aprendizaje general. Escritura: Sus dificultades se relacionan generalmente con aspectos de motricidad fina, carencia de tonicidad muscular, fuerza en la muñeca y articulaciones de los dedos. Sus movimientos gráficos tienden a ser mal disociados y mal coordinados. Pueden ir desde una mala caligrafía, hasta los problemas de ortografía y redacción. 29 Cálculo: Los desórdenes en la adquisición del cálculo pueden expresarse en la dificultad en la lectura y escritura de números, organización espacial, dificultad para realizar operaciones aritméticas, entre otras. Otros trastornos: Los trastornos emocionales, las fobias, la violencia intrafamiliar, la drogadicción, la deprivación socioeconómica y cultural, los niños super dotados y otras situaciones que a diario enfrentan las escuelas también pueden ser motivo de una necesidad educativa especial. Cada una de estas necesidades es generalmente transitoria y la misión del educador diferencial se considera terminada, una vez superado la dificultad específica que presentaba el alumno, siendo por tanto dado de alta y prosiguiendo sólo en su curso regular. Los grupos diferenciales funcionan en establecimientos de educación regular municipalizados y desde 1994, los establecimientos subvencionados que no tienen financiamiento compartido, reciben un aporte anual para la adquisición de material didáctico específico y para perfeccionamiento y/o actualización de los docentes. 30 Los grupos diferenciales dependen técnicamente del Ministerio de Educación y presenta una cobertura nacional que se grafica en la siguiente tabla: Cobertura Nacional de Grupos Diferenciales Región Número de grupos diferenciales Número de alumnos I 86 2.580 II 70 2.100 III 54 1.620 IV 98 2.940 V 240 7.200 VI 125 3.750 VII 175 5.250 VIII 347 10.410 IX 110 3.300 X 170 5.100 XI 21 630 XII 50 1.500 Región Metropolitana 671 20.130 Total 2.226 66.510 (Dato estimado sobre la base de 30 alumnos por G.D.) Nota: Estos datos corresponden a los G.D. de establecimientos educacionales subvencionados que no tienen financiamiento compartido. (Año 2000. Mineduc). 31 B.- Proyectos de integración. Un proyecto de integración escolar es una estrategia técnica definida por el Ministerio de Educación para llevar a la práctica la incorporación de un niño, niña o joven con discapacidad al sistema educativo regular. Es un proceso continuo y dinámico, que posibilita a las personas con discapacidad participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistida con apoyos especializados, cuando se requiera. Los alumnos que son atendidos en un proyecto de integración, son los que presentan algún tipo de discapacidad establecido en el Decreto nº 1/98 como: intelectual, visual, motora, por graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación. De acuerdo a las indicaciones del Decreto 01/1998, existen diferente participación y modalidades de integración de los alumnos al sistema escolar: 1.- El alumno o alumna participa en todas las actividades del curso regular y recibe atención especializada en el aula de recursos en forma complementaria. 2.- El alumno o alumna participa en todas las actividades del curso regular y en aquellas áreas o subsectores de aprendizajes en que requiere de adaptaciones curriculares más significativas, recibe apoyo especializado en el aula de recursos. 32 3.- El alumno o alumna participa en algunos subsectores de aprendizaje con el curso regular, mientras que aquellas áreas o subsectores donde desarrolla un currículo adaptado a sus necesidades educativas especiales se realizan en el aula de recursos con apoyo especializado. 4.- El alumno o alumna participa de un currículo especial asistiendo a todas las actividades en el aula de recursos y compartiendo con los compañeros del establecimiento sólo recreos, actos, ceremonias oficiales y actividades extraprogramáticas en general. Representa una opción de integración física o funcional solamente.(CHILE. Ministerio de Planificación y Cooperación.1994. Ley 19.284: Ley de integración social de las personas con Discapacidad, 21pp.). Ambas alternativas tanto los grupos diferenciales como los proyecto de integración son opciones de atención de necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. En el año 2001, se desarrollaron proyectos de integración escolar en 675 establecimientos de educación regular. La matrícula total de alumnos atendidos en escuelas comunes en proyectos de integración alcanzaban a los 11.500 niños, en tanto que en grupos diferenciales eran atendidos 66.510 niños (Mineduc, 2002). La cantidad de alumnos atendidos en ambas modalidades (proyecto de integración y grupos diferenciales) está próxima al 2% por ciento de la matrícula total en el sistema escolar. 33 Es sorprendente darse cuenta que a pesar de las normativas vigentes y los cambios legales desarrollados para favorecer la integración, solamente un porcentaje tan pequeño de alumnos y alumnas, puedan beneficiarse con algunas de las alternativas de atención. La integración en las escuelas se ve facilitada en la medida que el proyecto educativo del establecimiento contemple como tarea prioritaria la integración. Donde la comunidad en general como padres, compañeros, personal del centro y especialmente profesores tengan una disposición favorable a la integración. Las actitudes favorables o desfavorables que manifiesten los profesores por la integración dependen mucho de los conocimientos de sentido común que tengan de las personas con necesidades especiales, es decir, de las representaciones sociales que manejen en torno al tema, según su socialización y experiencias vividas. 34

##  2.5 Representaciones Sociales en la Sociedad Contemporánea

 El tema de representaciones sociales sitúa en la necesidad de conocer los procesos sociales de construcción de la realidad y la manera como el conocimiento se construye y reconstrucción en ella. El concepto de representaciones sociales, aparece en la sociología a través de Durkheim quien las definió como: “estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible y que se despliegan como formaciones discursivas más o menos autonomizadas, en el proceso de autoalteración de significaciones sociales” (Gutiérrez,1994, citado por Mora p.6), es decir, las representaciones colectivas se constituyen en portadoras de significaciones sociales, de interpretaciones, de forma de ver el mundo. La sociología reconoció el papel de las representaciones sociales, como estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad y definir y orientar los comportamientos; dichas representaciones se presentarían al sujeto, sin embargo, en la forma de un mundo instituido, ya dado, que de alguna manera ejercería una sobredeterminación social de él. Entonces, la representación es una modalidad de conciencia particular, que posee una función simbólica, ya que implícitamente contiene un significado y éste tiene que ver directamente con la situación del sujeto frente al mundo en que vive y con el que se relaciona. Permite la relación con el mundo y con los demás; hace referencia a las creencias que son compartidas por un grupo social. 35 Una características de las representaciones sociales es no ser mera copia o reflejo de la realidad sino que el resultado de un proceso de construcción o creación. No son meras reproducciones de comportamientos ni simples reacciones a estímulos, sino que acciones que modifican al sujeto y al medio mediante las informaciones que el sujeto tiene del objeto representado provenientes de sus sentidos, de su experiencia previa y con otros sujetos. Las representaciones sociales siempre hacen referencia a un objeto, en el caso de este estudio alumnas con necesecidades educativas especiales, no existen representaciones en abstracto, mantienen una relación de simbolización e interpretación con los objetos. Clasifican a los objetos sociales, los explican y los evalúan a partir del discurso y de creencias de sentido común siendo éste el conocimiento elemental base de la interacción. Las representaciones se constituyen en realidad social en tanto forman y se apoyan en fenómenos recurrentes y considerados colectivamente como reales. Las representaciones sociales poseen dos funciones, una, establecer un orden que capacite a los individuos a orientarse a sí mismos, con su mundo social y material, y dominarlo; otra, hacer posible la comunicación entre los miembros de una comunidad proveyéndolos de un código de intercambio oscila y otro para nombrar y clasificar, los varios aspectos de su mundo y su historia individual y grupal. Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede y otorgar sentido a lo inesperado. Estas imágenes sociales se construyen desde la realidad cotidiana, a través de creaciones culturales, de imágenes registradas, de ilustraciones, desde experiencias o vivencias personales que apoyan al discurso social y generan una forma de pensamiento social. 36 Están íntimamente ligadas a la manera en que los sujetos sociales aprehenden de los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, de las informaciones, las relaciones con el entorno, etc. Es un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Moscovici plantea cuatro elementos constitutivos de la representación social. La información, que se relaciona con lo que “yo sé”. La imagen que se relaciona con lo “que veo”. Las opiniones con lo “que creo”. Las actitudes con lo “que siento”. Los cuatro elementos operan para establecer una representación que media entre los conceptos y percepciones engendrándose recíprocamente, organizándose el contenido de la representación según patrones de jerarquización, clasificación y coherencia que un grupo social ha construido. Este autor, además proporciona dimensiones que constituyen la representación social como: La información: que se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir de la más estereotipada hasta la más original. Es decir, la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimientos, hecho, fenómeno de naturaleza social. El campo de representación: da a conocer la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de un grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas. 37 La actitud: la cual expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. Se puede considerar el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación. (Moscovici, 1976) En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. La elaboración y el funcionamiento de las representaciones sociales son generadas a través de dos procesos como son la objetivación y el anclaje. El proceso de objetivación vinculado a la construcción social de las representaciones, se produce en tres fases. La primera fase la construcción selectiva, en donde se seleccionan aquellos elementos de una determinada teoría o representación más relevante con el conocimiento social. La segunda fase , se refiere al esquema figurativo por el que esa representación se estructura y objetiviza en un esquema, se transforma en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas y claras. La tercera fase se llamada naturalización, donde la representación se convierte subjetivamente en una realidad. La objetivación revela una tendencia del pensamiento social a proceder por medio de una construcción estilizada, gráfica y significante. Aparece una evocación que se traduce en una construcción selectiva subordinada a un valor social. 38 El proceso de anclaje, es un proceso de categorización a través del cual se clasifican y se da un nombre a las cosas y a las personas. Permite que la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes. (Moscovici, 1979 p.121, citado por Mora p.12). El anclaje esta dado por tres modalidades como asignación de sentido, como instrumentalización del saber y como la relación con la representación de los elementos de un sistema de recepción. La representación social se liga entonces con el marco de referencia que le otorga la colectividad, fijándose en conocimientos anteriores. La representación social concluye anclada en una red de significaciones que regula las condiciones de funcionamiento de la sociedad. Este enraizamiento de la representación es la dinámica de los grupos, explica los lazos de una cultura determinada y constituye uno de los rasgos esenciales. Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la representación social adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular. El anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. Moscovici, argumenta en que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el hacer; así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones y también cómo se expresan. 39 Gracias a los procesos de objetivación y anclaje, las representaciones sociales se construyen, se reconstruye y se transmiten, permitiendo la comunicación al interior de los grupos determinando su identidad y permitiendo dar sentido a las situaciones dadas en el mundo que viven. El ser humano se forma en la interacción con su ambiente tanto natural como humano, es decir, “el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los significantes a cuyo cargo se halla” ( Berger y Luckmann, 2001 p.68). Cada ser humano inmerso en su mundo será moldeado de acuerdo a su ambiente social y las características socioculturales que allí se encuentren. Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socioculturales y psicológicas. La interacción del hombre con su ambiente logra el orden social, el cual no es algo impuesto sino que nace como producto humano, gracias al continuo proceso de externalización. El orden social se da dentro de la institucionalización, la cual está precedida por la habituación que caracteriza a toda actividad humana. “Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta.” (Berger y Luckmann, 2001 p.74). La habituación facilita estabilidad, es decir, posibilita que un acto se instaure como rutina y que, por tanto, permita restringir opciones, tornando innecesario definir cada situación de nuevo, pues evita dedicar esfuerzo a tareas triviales y repetitivas. 40 Estos procesos de habituación son los que anteceden a toda institucionalización, la cual conlleva la tipificación recíprocas de acciones entre los actores, aparecen “cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores” (Berger y Luckmann, 2001 p.76). Estas tipificaciones son creadas en el transcurso del tiempo, dadas en un proceso histórico, compartidas por los individuos de un determinado grupo social. Las tipificaciones de acciones habitualizadas constituyen las instituciones, las cuales controlan el comportamiento humano otorgando modelos a seguir de acuerdo a situaciones recurrentes dadas. La institucionalización establece que ciertas acciones son realizadas por ciertos actores. A través del lenguaje, que es el instrumento fundamental, se logra la interacción con los otros, permite objetivar las experiencias , compartirlas y hacerlas accesibles a todos los que pertenecen a la comunidad lingüística. Por medio del lenguaje se puede comunicar y comprender la realidad , la cual se experimenta como una realidad objetiva, externa a la voluntad del individuo, “Un mundo institucional, pues, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica” (Berger y Luckmann, 2001 p.82). Dentro de cada mundo institucional, los individuos pertenecientes a éste asimilan las pautas, normas, reglas, comportamientos y acciones que irán experimentando en el transcurso de la vida, transmitiéndola de generación en generación. Todos los conocimientos adquiridos dentro de la institución se aprenden como verdad objetiva en el curso de la socialización y de ése modo se internaliza como realidad subjetiva. 41 Entonces, para que exista una relación entre el hombre y el mundo social, se deben dar tres procesos esenciales como son la externalización, la objetivación y la internalización. Cada uno de ellos corresponde a una caracterización esencial del mundo: la sociedad es un producto humano, la sociedad es una realidad objetiva, el hombre es un producto social. Estos tres procesos son momentos de la socialización. Como la realidad es una construcción humana, esta exige al hombre generar estructuras que ordenen su mundo. De este modo, y producto de los hábitos propios de las culturas, las objetivaciones se legitiman e institucionalizan, atribuyendo validez a los significados objetivados en las sociedades. “Todo comportamiento institucionado involucra roles, y estos comparten así el carácter controlador de la institucionalización” (Berger y Luckmann, 2001 p.98 ). Los roles dicen relación con la especialización de áreas dentro de la sociedad. Son instituciones traducidas a la acción individual. Los roles también pueden reificarse, y esto implica que se restringe la distancia subjetiva que el individuo pueda establecer entre él y su desempeño de los “roles” y las ideas que sustentan todo “estar del ser en el mundo”. El riesgo de toda institucionalización o rol de reificarse es que se pueda comprender como necesidad y destino, obviando un precepto elemental de la construcción de la realidad, que es que los universos simbólicos cambian porque son productos históricos de la actividad humana. Por ende si los universos simbólicos son susceptibles a cambios, también lo son las instituciones y los roles que los conforman.

# CAPITULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

## 3.1 TIPO DE ESTUDIO

 La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo con un enfoque descriptivo – interpretativo. Se realizó por medio de un estudio de casos, el cual es un proceso metodológico que estudia, describe , analiza y fomenta la comprensión de fenómenos y hechos sociales de grupos en escenarios específicos y contextualizados. La elección de este tipo de estudio se fundamenta en la descripción y análisis de una situación social determinada, observada desde diversas perspectivas, comprendiendo la particularidad del caso en un contexto real. La presente investigación tiene como finalidad comprender si se observan relaciones coherentes entre los discursos elaborados por las profesoras estudiadas y sus prácticas pedagógicas, en relación a la integración de alumnas con necesidades educativas especiales al sistema regular.

##  3.2 CARACTERÍSTICA DEL CONTEXTO EDUCATIVO.

 La investigación se realizó en un establecimiento femenino particular subvencionado perteneciente a la Comuna de Recoleta, colegio que sustenta un currículo centrado en el desarrollo integral de las alumnas. Su elección se fundamenta porque el colegio cuenta con grupo diferencial, donde son atendidas alumnas con necesidades educativas especiales desde primero a quinto básico. Dicha institución atiende alumnas desde los niveles pre-básicos a octavo básico, con una matrícula de 753 alumnas de nivel socio-económico mayoritariamente bajo. Los niveles prebásico hasta los segundos básicos tienen jornada única, desde tercer año básico en adelante con Jornada Escolar Completa. Cuenta con planes y programas propios. El colegio pertenece a una Congregación Católica, la cual se basa en un currículum centrado en la persona, asumiéndose la evangelización y la fe en Dios. Uno de los objetivos principales es la de “formar niñas y jóvenes hacia el logro de un óptimo nivel académico, valórico, disciplinario, que les permita insertarse en la educación media en concordancia con su vocación; y a la vez, construir un proyecto de vida personal comprometido con la vida, el Evangelio y la sociedad” (Proyecto Educativo Institucional, 2004). 44 Para ello cuentan con 28 docentes, de los cuales 5 son varones y 23 son mujeres. Además, cuenta con apoyo de profesionales como psicólogo, educador diferencial y orientador. El colegio es de financiamiento compartido, donde los padres pagan $8.000 pesos mensuales, existiendo becas de financiamiento para alumnas con graves problemas económicos. Dicha institución tiene dependencias como gimnasio, laboratorio, sala de talleres, comedor, biblioteca, sala de computación, entre otras. Para el próximo año, el establecimiento, implementará la modalidad de enseñanza básica mixta en los niveles kinder y primero básico, ya que muchas familias han solicitado la necesidad de acoger a sus hijos en la misma escuela que la de sus hijas.

## 3.3 SUJETOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO.

Se observaron cuatro cursos, las alumnas observadas fueron 120, de sexo femenino, correspondientes a los cursos de primero a cuarto año básico, las cuales se encuentran entre los 7 y los 10 años de edad. El criterio para la selección fue en que ambos niveles (NB1 y NB2), se concentra el mayor número de alumnas diagnosticadas con necesidades educativas especiales, las cuales son atendidas en grupo diferencial. Se seleccionaron cuatro profesoras jefes de los cursos de primero a cuarto básico (NB1 y NB2). El criterio para la elección fue considerar la gran cantidad de tiempo que interactúan profesoras y alumnas, ya que en estos niveles es la profesora jefe la que imparte casi en su totalidad todos los subsectores de aprendizajes.

## 3.4 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Observación Reiterada Dentro de las técnicas para recolectar la información necesaria se utilizó la observación participante, la cual es un proceso interactivo, flexible, donde el objetivo es captar significados y reglas de acción social en un contexto particular a partir de la interacción intencionada, en la forma más natural posible, para llegar a interpretar la realidad. La observación participante de tipo etnográfica, se refiere a una práctica donde se utilizan los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a las personas en el contexto real en donde se desarrollan normalmente sus actividades. En la presente investigación la tesista realizó observación participante en contextos como: salas de clases, reuniones de profesores y consejos técnicos. Estos contextos fueron elegidos por representar escenarios fundamentales en la vida escolar. En relación a la observación dentro de las aulas, se registraron notas de campo en el subsector de Lenguaje y Comunicación, en jornada de la mañana una vez por semana por cada curso, de acuerdo al horario establecido, por una hora pedagógica (45minutos aproximadamente), por un periodo de tres meses aproximadamente (octubre-diciembre). Estas observaciones nos permitieron ver cómo las profesoras en un ambiente reglamentado, con propósitos y tiempos definidos para cada actividad, interactúan y se relacionan con las alumnas con necesidades educativas especiales dentro del grupo curso, observando cuáles son sus actitudes, comportamientos, lenguaje y prácticas pedagógicas utilizadas. 47 Se eligió el subsector de Lenguaje y Comunicación, ya que en ésta área es donde las alumnas presentan las principales dificultades de aprendizajes y es a su vez donde los profesores tienen un desafío mayor para abordar los objetivos pedagógicos propuestos. Se observaron los consejos técnicos, registrándose notas de campo, una vez por semana por un tiempo aproximado de dos horas. Este escenario, nos mostró cómo se crean y se manifiestan las visiones de los profesores en relación a las alumnas con necesidades educativas especiales en un contexto formal, con la presencia del equipo directivo de la comunidad escolar

#  CAPITULO IV: LOS RESULTADOS.

En un primer nivel de análisis se exponen los datos obtenidos a través de entrevistas en profundidad a profesoras básicas, de las observaciones en los distintos contextos y de los datos obtenidos mediante el cuestionario que fue aplicado al colectivo de profesores (26) del establecimiento educacional. Además, se presenta un segundo nivel de análisis, construído desde la fenomenología, dando cuenta de las tipificaciones elaboradas por los docentes respecto a las alumnas.

## 4.1 ANALISIS DE LOS DATOS PRIMER NIVEL

Se transcribieron los discursos captados a partir de las entrevistas realizadas.Posteriormente se leyeron reiteradamente los relatos escritos y los datos de las observaciones para detectar los temas emergentes. A partir de allí se construyeron categorías y subcategorías, las cuales pueden definirse como “una palabra o una expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos” ( Muchielli Alex, p.73). Luego se relacionaron e integraron para identificar modelos o tendencias, en este caso, representaciones comunes respecto a la incorporación de alumnas con necesidades educativas especiales al sistema regular. Los datos del cuestionario se ubicaron en una matriz, y se analizaron, buscando detectar coincidencias y discrepancias con los datos cualitativos.

• Categoría: Representaciones Simbólicas de los Profesores de Alumnas con Necesidades Educativas Especiales. Habitualmente las reacciones y comportamientos ante otras personas están mediatizadas por la percepción y representación social que se tiene de ellas, y esto también ocurre dentro del ámbito educativo. La aparición del concepto de representación social aparece para designar un conjunto de fenómenos que sobrepasan las creencias, los mitos, las imágenes y las simples opiniones individuales; constituyendo una verdadera intersección entre el individuo y la sociedad. Constituye, en rigor, una forma de conocimiento social que se manifiesta en múltiples sentidos, permitiendo interpretar y pensar la realidad cotidiana. En el sentido más generoso y abarcativo, se concluye en una forma de pensamiento social. Aquella que se comparte con otros, de modo tal que una representación puede crearse de tal manera que otra persona puede también interpretarla, generándose en consecuencia una verdadera intersección entre lo social y lo psicológico, entre la sociedad y la cultura. Allí es cuando podemos hablar y entender sobre el “sentido común”. ( Rodríguez, 2003, p.61.) Podemos interpretar estas citas producidas por profesoras a la luz de la teoría de las representaciones sociales. “No esperando que de aquí a dos semanas más la niña aprenda el contenido que no lo va a lograr, pero de aquí a un mes o a dos meses ella sí puede que lo logre perfectamente...” 52 “Una niña que va más lento, que le cuesta un poco más, que necesita más dedicación, ayuda adicional, que requiere más tiempo para lograr los aprendizajes…” “Con estas niñas hay que trabajar en forma personalizada, no las puedes tomar, digamos, en forma grupal porque sería cero avance”. Jodelet (1986, en Rodriguez,2003) describe una forma de relaciones sociales como la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional; ésta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo. En este caso las docentes presentarían imágenes respecto a estas alumnas como estudiantes que son capaces de lograr aprendizajes pero en un mayor tiempo y con la utilización de metodologías distintas al resto del curso. Además señalan que existen diferentes formas en que se evidencian las representaciones sociales como por medio de imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, categorías para clasificar las circunstancias, fenómenos e individuos con quienes nos relacionamos y teorías que permiten establecer hechos, como se pudo observar en la investigación, las docentes evidenciaron representaciones en relación a las alumnas calificándolas como lentas y con muchas dificultades de aprendizaje pero capaces de lograr los aprendizajes requeridos. 53 Cada una de estas formas de representaciones sociales se interrelacionan dentro de la realidad social, la escuela del estudio, interviniendo de varias maneras dentro de un contexto concreto, por medio de la comunicación dada por códigos, valores e ideologías establecidas por los miembros del grupo al cual pertenecen. En ocasiones, como en este caso, los profesores forman juicios o representaciones de sus alumnas, “lentas”, “torpes”, “malas alumnas”, según sus creencias, características, comportamientos y actuación de las alumnas dentro del aula. Estas representaciones también pueden ser consecuencias de las informaciones previas recibidas, por ejemplo de otros profesores, y de las experiencias anteriores del profesor en contacto con otros alumnos y alumnas. “Comentarle a los profesores nuevos que van a trabajar con las alumnas las dificultades y problemas que presentan estas niñitas, señalarle como se pueden tratar, que no es fácil, que requieren esfuerzo y dedicación…” “Yo desde el principio supe que con ella tenía que trabajar distinto, el camino se hizo cada vez más difícil porque las demás niñitas iban aprendiendo más cosas, y ella se quedó estancada.” “Hay niñas que realmente les cuesta y les va a costar porque tienen situaciones que nosotros sabemos, enfermedades como específicas”. 54 Es probable que los profesores tengan un concepto de “alumno ideal”, que también es construido socialmente, atribuyéndole características como el respeto a los logros establecidos, el esfuerzo, la constancia en el trabajo y el aspecto físico. Además, según las representaciones e ideas del profesor, le dará más o menos importancia a aspectos como la reputación de los alumnos, los estereotipos, el origen étnico y la clase social. Como se ha mencionado anteriormente, las representaciones sociales tienen que ver con la forma como los sujetos aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, a partir de sus experiencias, de conocimientos socialmente elaborados y compartidos, los cuales surgen a partir de las informaciones, modelos de pensamientos que se reciben y se transmiten mediante la tradición, la educación y la comunicación social. Se puede señalar que estas docentes elaboran una imagen de las alumnas con necesidades educativas especiales asignándoles características respecto a su desempeño escolar, tipificándolas como lentas, con pocos logros. Cabe destacar que las características que les asignan a estas alumnas se relacionan directamente con el esfuerzo, dedicación y trabajo que ellas deben realizar para lograr aprendizajes. Además, llaman la atención las contradicciones que se dan en el discurso, ya que en la categoría siguiente se evidencian actitudes de fracaso frente a este tipo de alumnas, mientras que en esta categoría señalan que pueden lograr aprendizajes pero en forma más lenta y con otro tipo de estrategias.

 • Categoría: Profecía Autocumplida. “Pueden llegar a un octavo básico, digamos, y punto, o sea no les veo ninguna opción de poder seguir más adelante”. “Tú no sacas nada con tenerlos en un colegio de integración, y si después la sociedad no le va a dar las opciones de trabajo, o sea quedan igual.” La percepción que los profesores tienen sobre estas alumnas, influiría positiva o negativamente sobre el desempeño educativo, lo que implicaría la profecía autocumplida que se refiere al proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera a su conducta que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas. Cuando el sentido común se apodera del pensamiento del docente y éste confía en su “intuición profesional”, expresiones como ésta se hacen presente: “En la casa según ellos, hacen todo, la niñita lee, escribe, mientras acá en el colegio donde realmente y sinceramente sabemos que no lo puede lograr.” “Hay algunos papás muy fantasiosos les ponen metas muy altas que sabemos que no van a ser capaces de cumplir.” Al “crear” el profesor imágenes sobre las alumnas, éstas tienden a acomodarse a las expectativas que se formulan sobre ellas, es decir, si se espera poco de ellas, dan poco. 56 Estas expectativas creadas por los docentes en la gran mayoría se cumplen, ya que en este nivel de aprendizaje, ciclo básico, el desempeño de las alumnas y alumnos depende mucho de decisiones y creencias del docente. En este caso, las docentes crean expectativas negativas en relación al desempeño académico de éstas alumnas, atribuyéndole el fracaso “a priori”, y así las alumnas responden a la conducta de las docentes, corfirmando sus expectativas. Los profesores comunican sus expectativas a sus alumnos de muchas maneras, principalmente por conductas rutinarias, comunicación no verbal, “sin palabras”, por medio del lenguaje corporal como expresiones del rostro, gestos, la postura y el contacto, por la voz con tonos cálidos, amistoso y alentador o tonos duros, enérgicos y hostiles. Muchas veces la fuerza de las expectativas que se tienen de las otras personas es tan grande que sólo por ella se puede influenciar en sus comportamientos. 57 • Categoría: Rol de la Familia como Agente Socializador. “El gran problema de este país partió el día que la mujer tuvo que salir a trabajar, por que ahí se rompió el concepto de familia y ya los hijos quedaron absolutamente abandonados.” “Hay una gran cantidad de padres que han abandonado su rol de padres, entonces le han entregado la educación absolutamente al colegio”. “Los papás de ahora se sacan mucho como se puede decir “el pillo” con que ellos trabajan y nos dejan todo a nosotros.” “La escuela hace tiempo que cambió su función por así decirlo, los profes debemos hacer de todo y los padres cada vez se desentienden más de su labor.” “Falta preocupación, ellos están muy relajados como dicen “ellas tienen problemas”, las dejo ahí y si en el colegio la apoyan y la ayudan, entonces ellos más se relajan y se despreocupan de su labor.” Al interior de los discursos y que sería parte de su representación ideal, se observa un fuerte cuestionamiento al rol que la familia debiera asumir. Las docentes transmiten su malestar frente al tema, haciendo notar que la familia delega su función que tradicionalmente ha cumplido, otorgándosela a otra institución como es la escuela, donde ellos, docentes, además de ocuparse de su rol específico de enseñanza, deben asumir también roles paternos y maternos. 58 Llaman profundamente la atención las expresiones tajantes y fuertes al referirse al rol de la familia actual. Expresiones como “se rompió concepto de familia”, “hijos absolutamente abandonados”, “abandonaron su rol”, nos grafican la mirada docente con respecto a la familia, las cuales han quedado estancadas en el rol tradicional y no han evolucionado con los nuevos tiempos y los nuevos cambios. El concepto tradicional de familia y los roles que dentro de ella juega cada uno de sus miembros, se ha modificado sustancialmente. Actualmente existen otras formas de agrupamientos familiares, que se manifiestan en todas las clases y niveles sociales, familias uniparentales, familias reorganizadas, hijos que no viven con sus padres, etc., lo cierto es que estas nuevas configuraciones familiares existen y los docentes deben trabajar con ellos. Los roles asignados a cada sexo, inmutables por siglo, hoy también son “sacudidos” y deben adecuarse a necesidades y formas nuevas. Por ejemplo, la mujer accede a roles que no hubieran podido ocupar sus madres, mujer trabajadora, jefa de familia, sola, soportando el peso de la crianza, cuidado y educación de los hijos. Todos estos cambios en la configuración de la familia actual muchas veces no son comprendidos por los docentes, ya que ellos fueron socializados de otra forma, con otros agentes y con pautas culturales muy distintas a las actuales. Otorgan significado a “familia”, de acuerdo al resultado de un complejo proceso de socialización determinado por el lenguaje. 59 Cada ser humano estructura su vida tanto en términos de los propios intereses pragmáticos inmediatos como por su situación general en la sociedad, porque la vida cotidiana es un espacio de múltiples interacciones que construye un sujeto con otros, los que a la vez re-construyen significados que son transmitidos por tradición, los cuales han sido aprendidos por el lenguaje. Al ser consultadas sobre el desempeño de los padres de las alumnas con necesidades educativas especiales, los califican de deficientes, con mucha falta de compromiso y dedicación. Algunos registros evidencian lo señalado anteriormente: “Les cuesta demasiado asumir el problema que tiene la hija”. “La despreocupación se nota, tú le das tareas no las hacen, no asisten a entrevistas, andan despeinadas, a veces hasta sucias, mal aseadas, ni decir que vengan a reunión los padres, hay papás que tú los ves cuando las vienen a matricular y nunca más los viste”. “Están todo el día afuera los ha llevado a una decadencia de pareja y eso los ha llevado a un desorden familiar y algunos absoluto abandono de sus roles de padres”. “Las frustraciones que tienen muchos padres de no poder tener un status económico más o menos tranquilo.” “La mamá se desentendía del tema, se preocupaba sólo de ella, de sus problemas, de sus atados, de su enfermedad, y la niña vivía prácticamente sola”. 60 Cabe destacar que las docentes justifican en cierta forma el accionar de los padres. Estas justificaciones son dadas porque tipifican a los padres de estas alumnas, les asignan cualidades y características inherentes a ellos, “despreocupados”, “malos padres” por ejemplo, orientando así la conducta y la comunicación con ellos. Estas tipificaciones están presentes en el acervo social de la vida cotidiana de las profesoras. Ellas a través de su proceso de socialización construyen e incorporan patrones mentales acerca del desempeño de padres de alumnas con necesidades educativas especiales, de acuerdo a su experiencia cotidiana de situaciones vividas. La incorporación constante de este “rol de padres”, en la vida cotidiana de las docentes, ha generado un significado hacia sus relaciones con los padres de estas alumnas, de aceptación, tal vez como la mejor forma adaptativa que han desarrollado en sus relaciones cotidianas. • Categoría: Integración desde la Perspectiva de los Docentes. La idea de una escuela integrada se ha convertido en una fuerte tendencia en nuestros días, planteando grandes desafíos en su labor para garantizar educación de calidad a todos sus alumnos, responsabilizándose con el desarrollo máximo posible de cada educando. La tesis general de la integración escolar podría interpretarse como una forma ideal de concebir a la educación de la niñez, sin discriminación, sin segregación, que propicie el máximo desarrollo de cada estudiante y donde cada uno encuentre la respuesta educativa que necesite. Lástima que para muchos esta sea una aspiración lejana, no por falta de voluntad o insensibilidad frente al tema, sino por ciertos temores hacia la integración. 61 A partir de los datos recogidos se puede inferir que los docentes consideran “la integración” como una buena idea, que es posible llevarla a cabo, pero para ello se debe contar con una serie de condiciones que según ellos, en estos momentos no se están dando en el sistema educativo. Es por esto que la categoría integración se interrelaciona con la de labor docente, tensiones docentes y demandas docentes. Citas como: “Estos chicos deben seguir en su sistema de educación especial”. “No estoy en contra de los colegios especiales, tienen que haber colegios para ese tipo de niños”. “Yo creo que puede ser posible la integración pero con necesidades educativas leves.” “Hay como controversia…si será necesario mandarlos a una escuela especial, no porque sea tonto, limítrofe, pero hay escuelas que le dedican más tiempo que ese niño necesita”. Dentro de los discursos emitidos es evidente que la integración educativa no está dentro de su lenguaje habitual. Esto se podría deber a que los docentes poseen representaciones sociales discriminatorias acerca de la integración. Estas representaciones se refieren a imágenes mentales que tiene una persona acerca de una cosa, evento o proceso que percibe, relacionándose fuertemente en la manera de actuar y pensar. 62 Como las representaciones sociales constituyen las creencias de una persona sobre el mundo, los docentes, consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales deben permanecer en las escuelas especiales. Esto se explica porque muchos docentes fueron socializados en un modelo en el cual los niños y niñas con discapacidad o necesidades educativas especiales eran educados en ese tipo de escuelas, considerando que éstas les brindan una atención adecuada a sus necesidades específicas y que cuentan con personal especializado en las distintas problemáticas. En el proceso de socialización, los docentes, internalizaron modelos de aprendizajes adquiridos como alumnos de ayer, con pautas, creencias, experiencias, expectativas, modos de ser y ver la educación distinta a la que están vivenciando. Además, nuestro sistema educativo por años ha impuesto un modelo tradicional de enseñanza, cuya norma es la homogeneidad, y no la diversidad. Cada docente es portador de creencias que se transmiten a través de mensajes, explícitos o implícitos, donde es el lenguaje, la herramienta cognitiva más poderosa, que permite transmitir, compartir, modificar, ampliar e intercambiar las representaciones entre las personas. “Uno está acostumbrada a trabajar con niños normales”. “A uno siempre lo preparan como un curso en que supuestamente es todo como homogéneo y todo parejito”. “Los profesores básicos no estamos capacitados para trabajar con niños con dificultades”. 63 “Cuando uno llega acá, al colegio se encuentra con otras realidades, donde uno no puede aplicar lo que nos enseñaron en la universidad”. “Yo no estoy preparada, nunca me dijeron como yo tengo que hacer frente a una situación así con niños especiales” . Citas como las descritas anteriormente reflejan la postura que tienen los profesores en relación a su rol como educador, en ellas hay un reflejo claro de parte de los docentes que justifica su accionar. Los docentes acuñan un concepto de rol tradicional, el cual está vinculado como un “transmisor de información” a un sujeto pasivo que debía asimilar lo entregado, es decir, como mera fidelidad de la transmisión de información acorde al acervo cultural existente. Al señalar que no están preparados para el trabajo con alumnos con dificultades o que están acostumbrados a trabajar con niños “normales”, deja en evidencia que los docentes se marginan del proceso de integración. La integración y la atención a la diversidad no la asumen como parte de su quehacer pedagógico, sino que la vinculan a especialistas o a escuelas especiales, a instituciones y profesionales muy distintos de ellos, no perteneciendo a su sistema de vida, o a su mundo cotidiano. Los docentes otorgan significado a su quehacer pedagógico de acuerdo a situaciones vivenciadas, de acuerdo a su mundo, a su realidad. Al compartir los docentes un “saber” cotidiano con otros, los sitúa en una realidad definida, conocida, obvia y normal, llena de acciones tipificadas, instituidas como reales, y legitimadas como correctas. 64 Al encontrarse con situaciones que escapan de su realidad, como es el caso de la integración surgen naturalmente tensiones como una forma de rechazar las nuevas situaciones. Estas tensiones se ven reflejadas en discursos como: “A uno deberían prepararlo como para la realidad y no mostrar el cuento tan bonito, que todo es fácil, que todos los niños aprenden”. “Al final los estamos integrando porque no los discriminamos, pero si no van a aprender nada y no les vamos a poder enseñar es mejor que se vayan a una escuela especial para ellos.” “Tú no sacas nada con tenerlos en un colegio de integración entre comillas, y si después la sociedad no te va a dar las opciones de trabajo, o sea se quedan igual”. “Tiene que haber una educación en eso no es llegar y tirar niñitos a integración…” “Una escuela de integración normal eso no se da…” “Creo que deberíamos tener una base firme cómo hacerlo con la atención de estos niños, no usando la creatividad de cada uno, sino una más teórica” . “Un colegio de integración es bueno …porque reciben a cualquier niño, y que sacan con recibir a todos si no se van a preocupar de ninguno”. 65 Las tensiones surgen a raíz del choque que se produce entre la acción pedagógica ejercida rutinariamente por los docentes y las demandas requeridas en el sistema educativo actual, con la atención de la diversidad como uno de los ejes principales. Los docentes se sienten ajenos a este nuevo sistema educacional, percibiéndolo como incierto, inseguro y poco claro. Tanto la percepción del rol como las tensiones docentes se articulan con las demandas, las cuales son fundamentales, según los profesores, para llevar a cabo el proceso de integración. Las demandas de los docentes se concretizan en aspectos como la capacitación y el perfeccionamiento para la atención de alumnos(as) con necesidades educativas especiales, mayor cantidad de tiempo para realizar trabajos extras que supone la atención a éstos niños(as) y apoyo de profesionales externos a la escuela, entre otras. Si revisamos los discursos de los docentes podemos visualizar: “Para poder sacar adelante a estos niños dentro de la escuela se debe contar un grupo de especialistas”. “Contar con profesores básicos con las herramientas y técnicas, metodologías apropiadas para trabajar con ese tipo de alumnos”. “Infraestructuras adecuadas”. “Flexibilidad del sistema, planes y programas adecuados para el nivel de los alumnos”. 66 “En integración se necesita gente especializada porque no es un juego.” “Creo que deberíamos tener una base firme cómo hacerlo con la atención de estos niños, no usando la creatividad de cada uno, sino una más teórica”. “Uno como profesor tiene todas las ganas de ayudarlas pero de repente no sabe como hacerlo porque no sabe el problema específico que tiene la niña”. “Acceder a más alternativas como tú vas poder hacer esto, esto y esto con la alumna y solamente lo que se te ocurra a ti”. “Entonces la malla de las universidades debe cambiar…si quieren integración.” “El tiempo es un factor fundamental , no hay tiempo, revisar pruebas, tienes que leer libros, hacer salidas, que tienes otros cursos, es lo que más me complica.” Cada una de las demandas realizadas por los profesores, representan la necesidad que tienen de hacer frente a este nuevo desafío que es la integración, aunque se puede observar que estas demandas de alguna forma crea ambivalencias, ya que por una parte surgen para llevar a cabo la integración y a su vez para justificar la no realización de este proceso.

###  4.1.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS OBSERVACIONES REITERDAS.

 Las observaciones permitieron detectar la incoherencia entre el discurso de los docentes y su acción pedagógica. Al observar en forma reiterada aulas y consejos técnicos, se pudieron visualizar acciones y comportamientos que no se relacionaban con los discursos descritos. Las docentes en sus discursos habían señalado que dentro de sus cursos atendían a las alumnas con necesidades educativas especiales, abordaban la integración con medidas relacionadas principalmente con metodologías y diversas actividades enfocadas para estas alumnas, citas como: “Bueno, doy explicación individual, otro tipo de ejercicios, guías distintas.” “En las pruebas les reducía los ítems, sacaba los ítems de mayor dificultad.” “Utilizando un trabajo personalizado, esto implica adecuar, modificar la planificación curricular bajando los niveles de exigencia en el caso de ellas”. Se observa que en sus discursos existe la utilización de términos relacionados con la integración como “adecuar la planificación”, “niveles de exigencia”, “trabajo personalizado”, lamentablemente estos términos son sólo parte de su lenguaje, ya que al observar dentro del aula se constató que no existe tal atención anteriormente descrita. 68 Al contrario, las observaciones mostraron que la gran mayoría de los docentes no realizaba adecuaciones al currículo para las alumnas con necesidades educativas especiales, todos los contenidos eran transmitidos de la misma forma para todas las alumnas, al igual que las actividades propuestas en clases como lo demuestran estos registros: “Las alumnas están en silencio les entrega la evaluación a todas por igual.” (Observación 4º año básico) “Todas las alumnas completan la misma guía .” (Observación 2º año básico). “La profesora se percata de que las alumnas con necesidades educativas especiales no están haciendo nada.. y le pasa la misma guía” (Observación 3º año básico) “La auxiliar que trabaja con la profesora, atiende a las alumnas con necesidades educativas, donde la actividad consiste en leer del libro de Lenguaje y Comunicación (todas las alumnas hacen lo mismo). (Observación 1º año básico). Además se observó que las profesoras tienden a discriminar a esas alumnas, quizás no directamente utilizando un lenguaje descalificador, pero ignorándolas dentro de las sala, marginándolas de las actividades y no atendiendo a sus necesidades. Hay que recordar que la discriminación no sólo se lleva a cabo por medio del lenguaje hablado, sino que se da por gestos, actitudes y comportamientos en este caso de las profesoras. 69 “Durante la hora y media de observación las alumnas con n.e.e. no realizaron nada sobre la actividad que se les dio” (Observación 2º año básico). “Las alumnas con n.e.e siguen paseándose mirando los trabajo de sus compañeras” (Observación 3º año básico). “En ningún momento de la clase la profesora se acerca a ver las actividades de las alumnas ubicadas en los primeros asientos (alumnas con n.e.e)” (Observación 4º año básico). Aunque también se observó comportamientos discriminatorios explícitos como: “Manda a las niñas con la psicopedagóga que se encontraba también en la sala y le pide que les realice un dictado a ellas pero que sea fácil …como para ellas. (Observación 2º año básico) Estos datos se contraponen frente a los discursos de las docentes, ya que el término discriminación no está presente en su lenguaje, no está asumido como tal y sólo lo aluden para referirse a la discriminación que según ellas, se da entre las alumnas con y sin necesidades educativas especiales, situación que sólo es vivida por las alumnas en los cursos superiores, desde cuarto básico en adelante. 70 También se observó que la integración como proceso dentro de la institución sólo está a un nivel muy superficial, ya que en el desarrollo de consejos técnicos, las situaciones relacionadas con esas alumnas, son tomadas por parte de los profesores y directivos como dificultades e impedimentos para llevar a cabo el desarrollo de una clase “normal”, es decir, que todas las niñas hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. “Esa alumna requiere un neurólogo, ya que tiene un problema patológico y debe ser tratado por un especialista y se le debe exigir a los padres ese informe en la brevedad posible.” (Intervención Jefe Técnico, Consejo Técnico). “Entonces debe traer un informe del neurólogo y punto. Si no lo hace de aquí a marzo no puede matricularse y la mamá debe llevársela” (Intervención Director, Consejo Técnico). “A mí la alumna me dificulta mucho para realizar la clase, siempre interrumpe, molesta al resto, se ríe fuerte. Tiene una necesidad compulsiva de llamar la atención” (Intervención Profesora Básica, Consejo Técnico). “Podría avanzar mucho más pero tengo tantas alumnas con problemas o como dice la psicopedagoga con tantas necesidades educativas especiales” (Intervención Profesora Básica, Consejo Técnico). 71 Los discursos de los profesores muestran ciertas ambivalencias sobre la incorporación de alumnas con necesidades educativas especiales, ya que ellos en ocasiones señalan que la integración es buena, que es necesaria, pero a la vez cuando se refieren a estas alumnas las califican, utilizando estereotipos y estigmatizaciones como “lentas”, “torpes”, “desmotivadas”, “malas alumnas”, atribuyéndoles características “a priori”, estableciendo diferencias negativas en relación con el resto de las compañeras.

## 4.2 CATEGORÍAS EMERGENTES A PARTIR DE LOS DATOS RECOGIDOS EN LAS OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS Y ENTREVISTAS.

En el esquema se puede observar que los docentes a partir de sus conocimientos, experiencias y creencias, construyen representaciones e imágenes de estas alumnas, tipificándolas como “torpes”, “lentas” o “malas alumnas”, e incluso rotulándolas como potenciales fracasadas en el plano de su educación (profecía autocumplida), lo que llevaría a actitudes discriminatorias hacia ellas, lo cual incidiría directamente para llevar a cabo el proceso de integración, ya que las representaciones sociales por medio de los procesos de objetivación y anclaje, se internalizan y regulan las interacciones y condiciones para interactuar con este tipo de alumnas.

##  4.3 Segundo Nivel de Análisis

A partir de la construcción de las categorías descritas anteriormente, analizadas e interpretadas teóricamente, se procedió a realizar un segundo nivel de análisis, construyendo desde la fenomenología una tipificación, que se inserta en el mundo simbólico de la escuela, representando configuraciones y esquemas de referencia de acuerdo a sus interpretaciones, en este caso de este tipo de estudiantes. Los docentes las ven como: Se puede observar que este discurso corresponde de alguna manera a la representación estigmatizada de un grupo humano, a las visiones y a los significados que las docentes construyen de las situaciones vivenciadas en lo cotidiano, en un mundo intersubjetivo que es común a todos, la escuela, compartido con los otros. Estas tipificaciones están estrechamente relacionadas con el fenómeno de la discriminación, ya que estas permiten dar solución o manejar situaciones complejas, o crear formas innovadoras para enfrentar situaciones nuevas, como es el caso del proceso de la integración. Lentas Torpes Con muchas dificultades de aprendizajes No aprenden Desmotivadas Abandonadas por sus padres Despreocupadas por sus labores académicas 74 Las tipificaciones develan que en la acción cotidiana las personas constantemente tipifican, elaborando constructos compartidos, que guardan significados, un sentido de la realidad social que permite comprender y compartir significados los cuales son congregados mediante el lenguaje , considerado como el medio tipificador por esencia. Se observa en esta tipificación una generalización muy negativa de las alumnas con necesidades educativas especiales, donde se ignoran los rasgos individuales y particulares, centrándose solamente en características genéricas y homogéneas. Llama la atención que estas tipificaciones, las docentes, las utilizan frente a la multiplicidad de situaciones a las que se exponen a diario, las cuales se traducirían en hábitos y prácticas triviales desarrolladas dentro del aula. Las docentes no estarían conscientes de la discriminación, puesto que ellas otorgan un significado recurrente de su rol docente, que es asumido como cotidiano y común, siendo construído en la intersubjetividad, como una forma de vivenciar su cotidianeidad. Esto resulta preocupante, puesto que el estigma y la discriminación existen en un círculo vicioso, el estigma facilita o promueve las actitudes discriminatorias, las cuales a menudo se reflejan en comportamientos que dan lugar a actos discriminatorios. Más grave aún si pensamos que las docentes no son consciente de las representaciones y creencias que manejan con este tipo de alumnas, difícilmente se podrían lograr cambios, transformaciones o modificaciones en sus prácticas pedagógicas. Al analizar y reflexionar sobre el contenido de nuestras representaciones nos permitirían la posibilidad de instalar cambios y de reconstruir significados, en este caso sobre la integración.

##  4.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO.

El número total de profesores encuestados fueron veintiséis (26), los cuales contestaron preguntas con respecto al proceso de integración educativa. El instrumento contenía diecinueve ítems de preguntas tipo likert, más tres preguntas abiertas. Cada ítem tenía cinco opciones de respuesta que se repartieron a lo largo de un continúo que iba desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”, con puntuaciones que oscilaban de 1 a 5 puntos para las afirmaciones positivas y de 5 a 1 punto para las afirmaciones contrarias a la integración. El puntaje máximo que podía obtener los encuestados era de 95 puntos y el puntaje mínimo de 19 puntos, el recorrido es de 76. A mayor puntaje se considera una actitud favorable hacia la integración, de lo contrario a menor puntaje se observa una actitud desfavorable hacia la integración educativa. Para una mayor facilidad de análisis de los datos obtenidos a través del instrumento se elaboraron gráficos que ilustran los principales hallazgos: 76 En el primer gráfico se puede observar que existe una gran diferencia entre el número de hombres y mujeres, ya que la mayoría de los encuestados eran mujeres (21) en comparación a los hombres (5). Gráfico nº 1 : Docentes segregados por sexo Mujeres (21) Hombres (5) Otro dato que se extrae del instrumento es que la mayoría de los profesionales se encuentran en edades que fluctúan entre cuarenta y más(12 personas), mientras que ocho(8) personas se encuentran entre treinta y cuarenta años y el resto (6 personas) entre veinte y treinta. Gráfico nº 2: Rango de edad de los docentes 20 - 30 años (6 docentes) mayor de 40 años (12 docentes) 30- 40 años (8 docentes) 77 Con estos datos se puede apreciar que la mayoría de los docentes que se desempeñan en el establecimiento se encuentra ubicados en rango de edad entre treinta, cuarenta y más años, lo cual podría marcar ciertas tendencias en relación al proceso de integración, y al ser más numeroso este grupo etario daría las pautas a seguir sobre el tema, prevaleciendo sus apreciaciones, temores, emociones, opiniones, sentidos y significados de acuerdo a las experiencias vividas, es decir, a sus procesos de socialización. En relación a la jornada de trabajo en el establecimiento, diecisiete (17) de ellos cuentan una jornada completa de 44 horas, mientras que el resto nueve(9) trabajan entre 22 y 30 horas en el establecimiento. Este dato señala la gran cantidad de horas que permanecen en el establecimiento, lo cual influiría en las relaciones sociales que se dan, compartiendo y haciendo común códigos, comportamientos, actitudes, lenguaje, etc, en relación a la labor que realizan en el ámbito educativo.