



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

PROCESO DE FORMACIÓN ACADÉMICO LABORAL DE JÓVENES DEL ESPECTRO AUTISTA, INTEGRADOS EN LA ESCUELA AGROECOLÓGICA DE PIRQUE

AUTOR/A/ES:

TANIA BELÉN SEGUEL URRA

GABRIELA FERNANDA ULLOA URRA

PROFESOR/A GUÍA/PATROCINATE

ROSA ISABEL NILO CEA

PATRICIA ELIZABETH MORALES MEJÍAS

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2015

TABLA DE CONTENIDOS

Índice Temático

Contenido

Tabla de Contenidos	2
Índice Temático	3
Planteamiento del Problema de Investigación.....	6
Objetivos de Investigación.....	11
Objetivo General.....	12
Objetivos Específicos.....	12
MARCO REFERENCIAL.....	13
1. Educación en Chile.....	14
Antecedentes generales de la Educación Especial y su proceso década 90' en Chile.	14
Implementación Programas de Integración Escolar en Chile.	16
El desarrollo de la política de Integración Escolar en Chile (1998 – 2003).....	17
Educación regular en Chile	19
Educación Media Técnico-Profesional, Formación Diferenciada	22
Escuela técnica con Programa de Integración Escolar en Chile.	24
2. Trastorno del Espectro Autista.....	24
Conceptualizaciones.....	24
Clasificaciones del espectro autista.....	34
Necesidades específicas de las personas con Trastorno del Espectro Autista.	37
Proceso de evaluación diagnóstica de Trastorno del Espectro Autista.	37
Intervención inicial de habilitación en personas con Trastorno del Espectro Autista.	40
3. Educación de las personas con Trastorno del Espectro Autista.....	41
Visión positivista.....	44
Enfoque Ecológico	46
Enfoque Funcional	47
Estrategias educativas.....	47
Adecuaciones Curriculares.....	49

Adecuaciones curriculares de acceso.	51
Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.	52
Diseño Universal de Aprendizaje como una de las medidas de respuesta a la diversidad en el aula.	56
Instrucción Sistemática.....	57
Profesiograma.....	61
Ideas y sugerencias para habilitar la certificación de habilidades sociolaborales.....	63
4. Transición a la Vida Adulta de personas con Trastorno del Espectro Autista.....	65
¿Qué se entiende por Transición a la Vida Adulta?	65
a. Transición como proceso.....	67
b. Transición como espacio.....	68
c. Transición como sistema.....	68
Niveles de concreción presentes en Plan de Transición hacia la Vida Adulta.....	70
Nivel N°1 de Concreción de la Planificación: Proyecto Educativo Institucional.	70
Nivel N° 2 de Concreción de la Planificación: Programa general del nivel laboral o nivel de transición.	71
Nivel N°3 de Concreción de la Planificación: Plan anual del curso.	71
Nivel N°4 de Concreción de la Planificación: Planificación de la unidad.	72
Nivel N°5 de Concreción de la Planificación: Planificación de la clase.	72
Nivel N°6: Plan de apoyo individual en el ámbito de la Transición hacia una vida adulta activa.....	73
Calidad de Vida en personas del espectro autista.....	75
Transición a la vida adulta: Experiencias en España y Colombia.....	77
Experiencias de Transición a la Vida Adulta en personas con TEA en España.	77
Experiencias de Transición a la Vida Adulta en personas con TEA en Colombia.	80
5. Marco legal de la inserción laboral de personas con discapacidad.....	82
Inclusión Laboral.....	82
Descripción general de la inclusión laboral.	82
Objetivo.....	83
Realidad en nuestro país.....	83
Diseño Metodológico.....	88
1. Tipo de Investigación.....	89
2. Carácter de la investigación.....	89

3. Diseño de la Investigación.....	90
4. Acceso al campo.....	89
5. Fuentes de información.....	90
Descripción de los informantes.....	91
6.Criterios éticos.....	92
7.Instrumentos.....	92
8.Técnicas de análisis de la investigación.....	93
Categorías de análisis.....	93
9. Contexto socioeducativo de la investigación.....	94
Presentación de los resultados de la investigación.....	95
Análisis Intrasujeto Profesora de Educación Diferencial (COD.EDE).....	97
Análisis Intrasujeto Profesor de Educación Regular (COD.EDR).....	109
Análisis Intrasujeto Profesora de Educación Diferencial (COD.EDA).....	122
Análisis Intrasujeto Profesora de Educación Diferencial (CO.EDI).....	131
Análisis Registros de Campo- Notas de Campo (COD.PA).....	139
Análisis Intersujeto Profesora de Educación Diferencial.....	153
Análisis Intersujeto Profesoras de Educación Diferencial- Docente de Educación Regular	170
Análisis Final- Triangulación de los Resultados.....	189
Conclusiones.....	217
Comentarios Finales-Sugerencias.....	223
Bibliografía.....	226

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En nuestro país, la Ley General de Educación estipula en el MINEDUC el aseguramiento de la calidad de la educación, siendo la educación especial en Chile, una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación especial como en los establecimientos regulares. Provee un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales (NEE), de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades (MINEDUC, 2013).

El Decreto N° 170 de educación especial, en función de dar cumplimiento a la concepción del término, fija normas para determinar los lineamientos que deben seguir los Programas de Integración Escolar de los establecimientos regulares que decidan integrar a alumnos con necesidades educativas especiales (Discapacidad auditiva, visual y motora, Problemas de Lenguaje, Problemas de atención y concentración, Inteligencia límite, y Discapacidades asociadas al espectro autista), evaluándose y determinando qué estudiantes serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, en establecimientos de educación regular.

Una de las necesidades educativas especiales que cubren los Programas de Integración Escolar, es la discapacidad asociada al Espectro Autista, la cual desde el ámbito profesional y partiendo de una noción dimensional de continuo que responda a la amplitud y complejidad de este trastorno, se ha denominado a partir de la aportación de Wing y Gould (1979) Trastorno del Espectro Autista (TEA). De acuerdo a lo expuesto en el DSM-V (2013) este ha sustituido cuatro de los subtipos del autismo (Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil y TGD no especificado) por la categoría general “Trastornos del Espectro Autista” (TEA). El síndrome de Rett ya no forma parte de este sistema de clasificación. En lugar de hacer distinción entre estos subtipos, la definición diagnóstica del DSM-V especifica “deficiencias en la comunicación social” (los problemas sociales y de comunicación se combinan) y los “comportamientos restringidos y repetitivos”.

Las intervenciones escolares de estudiantes con TEA, van requiriendo diferentes tipos de adecuaciones curriculares, las que dependen de las características personales y desafíos de cada uno, y deben dar respuestas a las necesidades de acceso y romper las barreras del aprendizaje. El término de adecuación curricular es entendido como el “cambio a los diferentes elementos del currículum, que se traduce en ajustes en la programación del trabajo en aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes que presenta necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar.”(MINEDUC, 2013).

La transición a la vida adulta según Moreno (2008) es “el resultado de expectativas vitales según las cuales el joven adquiere la independencia económica, constituye la formación de un hogar independiente y, en muchos casos, se inicia o consolida en las relaciones de pareja”. En el caso de las personas con necesidades especiales, este complejo proceso se inicia cuando ellos han logrado superar ciertas etapas y de forma paulatina van alcanzando aquellas competencias propias de un adulto. El proceso de cambio desde la adolescencia a la vida adulta resulta demandante para cualquier persona y en el caso de las personas con TEA a juicio del Dr. Paul Shattuck (2012), es que los años que vienen a continuación de la secundaria son aquellos en los que la gente establece los cimientos del resto de su vida, y sin embargo muchas familias que tienen hijos con autismo, describen el final de la enseñanza secundaria como la caída por un precipicio, debido a la ausencia de servicios para adultos con TEA. Esto hace referencia también a la reducción del campo laboral en personas con TEA a actividades que no requieren mayores capacidades cognitivas, dejando a un lado sus habilidades y capacidades, siendo retribuidos con el sueldo mínimo, lo que está en directa relación con factores tales como el contexto institucional, el mercado laboral, la propia formación y el contexto familiar, que deben ser considerados en el proceso de transición de cada individuo, entendiéndolo como único.

Un estudio realizado por Autismo en Europa (2003), señala que la gran mayoría de las personas que presentan TEA no quieren o no pueden trabajar (61.5 % de los casos), recibiendo una baja formación profesional continua (37%) lo que podría explicar parcialmente la incapacidad o falta de voluntad para trabajar. Existen también varios obstáculos que no propician la participación social de las personas que presentan TEA como es la falta de adaptación al medio (36%), falta de servicios adecuados (24%) o actitudes negativas del público en general (18,3), lo que explicaría la ausencia parcial de estos en el mundo laboral y la dependencia de sus familias a largo plazo.

Los resultados del estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas el año 2004 en relación a la Discapacidad y sus factores implicados, muestra que el nivel de estudios alcanzado por la población que presenta discapacidad en Chile 2.068.072 correspondiente al 12.9 % de la población chilena total es el siguiente: un 10 % no cuenta con ningún grado de estudio aprobado, un 42% no ha logrado completar la enseñanza básica, sólo un 13% ha cursado la enseñanza media completa, menos de un 1% ha cursado carreras en algún centro de formación técnica y un 5.7 % ha logrado acceder a la universidad o algún instituto de formación técnica profesional.

Actualmente en Chile existen centros de educación especial que han generado experiencias de capacitación de personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito laboral. El año 2002, el Programa de Educación Especial realizó un estudio en esta temática, en donde demostró que las escuelas especiales, centros de capacitación laboral y proyectos de integración, usan diferentes enfoques y modelos en el desarrollo de sus programas de formación laboral. Entre los hallazgos más importantes se señala que “los establecimientos

educacionales que tienen mayor éxito en la inserción laboral de sus alumnos egresados, son aquellos que trabajan en función del desarrollo de competencias y de habilidades genéricas polivalentes, respecto de aquellas que capacitan sobre la base del desarrollo de destrezas y dominio para la ejecución de oficios específicos” (MINEDUC, 2004). De acuerdo a lo antes mencionado, es común ver que personas con discapacidad se desenvuelven en áreas como la bisutería, jardinería o amasandería. Así también hay Escuelas de Enseñanza Media Técnico-Profesional que se han iniciado en Programas de Integración Escolar, atendiendo dentro de las necesidades educativas especiales de carácter transitorio Dificultades del Aprendizaje.

El sistema educativo chileno en el artículo 20, de la Ley 20.370, contempla impartir la enseñanza media con formación general y formaciones diferenciadas técnico profesional. La Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media, constituye uno de los ámbitos de la preparación inicial para una vida de trabajo, la que ofrece a los estudiantes oportunidades de realizar aprendizajes en un campo de especialización que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, mediante una formación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo. En su currículum educacional se especifican distintas asignaturas de especialidad de acuerdo al sector económico en el cual se desarrolla su accionar, en base a un plan común para primero y segundo año medio, y para tercer año medio, se contempla un plan de estudios de asignaturas que se orientan al desarrollo de los saberes del oficio.

Es así como a partir del año 2011, se ha iniciado un Programa de Integración Escolar en la Escuela Técnica “Agroecológica de Pirque”, la cual alberga un total de 390 estudiantes, de los cuales 67 a través de la implementación del Decreto N° 170 de Educación Especial, pertenecen al Programa de Integración Escolar, en el que trabajan tres Educadoras Diferenciales, quienes son las encargadas de cubrir las diversas Necesidades Educativas Especiales y distintos desafíos dada la diversidad de los jóvenes que asisten a la escuela, entre las que se encuentran Trastorno de Déficit Atencional con y sin hiperactividad, Coeficiente Intelectual en el rango límite y Espectro Autista. Sin embargo, no hay estudios investigativos en Escuelas de Enseñanza Media Técnico-Profesional con Programas de Integración Escolar que atiendan a jóvenes con Trastornos del Espectro Autista que den cuenta del proceso de formación técnico laboral, en relación a las asignaturas de especialidad que presente la unidad educativa.

A partir de lo anteriormente mencionado surge la siguiente interrogante ¿En qué medida se corresponde la formación académico-laboral recibida en la asignatura de iniciación del oficio técnico correspondiente al Taller de Agroecología, con las necesidades de los jóvenes del Espectro Autista, que cursan 1° y 2° año medio integrados en la Escuela Agroecológica de Pirque? Para poder dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, es necesario considerar las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las actividades del proceso de formación académico-laboral que realizan los estudiantes en la asignatura de especialidad del oficio técnico agrícola?, ¿Cuáles son las estrategias y adecuaciones utilizadas por el docente de educación regular, para el logro de los aprendizajes en la asignatura de especialidad del oficio

técnico agrícola?, ¿Cuáles son los logros alcanzados por los estudiantes en el proceso de formación académico-laboral, en relación a los objetivos que persigue el currículum de la escuela en las asignaturas de especialidad del oficio técnico agrícola?, ¿Cuáles son facilitadores, obstaculizadores presentes en el proceso de formación académico-laboral, en la asignatura de la especialidad del oficio técnico agrícola? y por último ¿Cuáles son las necesidades que surgen en el proceso de formación académico-laboral, en la asignatura de especialidad del oficio técnico agrícola?.

El aporte principal que tendrá el desarrollo de esta investigación, está orientado a proporcionar conocimientos sobre el proceso de formación académico-laboral en la asignatura del Taller de Agroecología, a partir de las estrategias, adecuaciones curriculares que se utilizan en el trabajo con estos estudiantes por parte del docente regular, de acuerdo al currículum de la escuela, evidenciándose si la formación recibida se ajusta a las necesidades de los jóvenes, así como también, a su desarrollo progresivo en la inserción a la vida adulta, específicamente en la vida laboral, social y cultural.

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Agroecológica de Pirque, quienes como comunidad escolar mostraron gran interés en el desarrollo del tema; cabe destacar que este proyecto se desarrolla en el marco de un memoria de título para optar a un título profesional de Licenciatura y Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Problemas de Audición y Lenguaje.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General

- Analizar si el proceso de formación académico-laboral dentro de la asignatura de iniciación del oficio técnico, que cursan estudiantes del Espectro Autista integrados en la Escuela Agroecológica de Pirque, se ajusta a las necesidades educativas de estos.

Objetivos Específicos

1. Describir las actividades realizadas por los estudiantes en el proceso de formación académico-laboral, en la asignatura de la especialidad del oficio técnico agrícola.
2. Determinar las estrategias y adecuaciones curriculares utilizadas por el docente de educación regular, para el logro de los aprendizajes en la asignatura de especialidad del oficio técnico agrícola.
3. Comparar los logros alcanzados por los estudiantes en el proceso de formación académico-laboral, en relación a los objetivos que persigue el currículum de la escuela en la asignatura de especialidad del oficio técnico agrícola.
4. Identificar facilitadores y obstaculizadores presentes en el proceso de formación académico-laboral, en la asignatura de especialidad del oficio técnico agrícola.
5. Reconocer las necesidades que surgen en el proceso de formación académico-laboral, en la asignatura de especialidad del oficio técnico agrícola.

MARCO REFERENCIAL

1. Educación en Chile

▪ Antecedentes generales de la Educación Especial y su proceso década 90' en Chile.

La Educación Especial tiene sus orígenes relacionados principalmente con el área clínica y rehabilitadora. Bajo este paradigma es que se iniciaron estudios y descripciones de los déficits, estableciendo categorías clasificatorias, en función de la etiología. Se buscaban soluciones con el propósito de “curar o corregir” la patológica (modelo bio-médico). Tiempo después, comenzó un cambio de mirada, que basada en el enfoque psicológico, intentaba adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. Estos enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistía básicamente en brindar a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad modalidad de atención en centros y escuelas especiales.

A partir de los 60', gracias a la consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que surge del informe Warnock de 1978, se inicia una nueva forma de entender la educación especial.

En el Informe Warnock queda explícita la idea de “que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar los fines propuestos. A partir de estos argumentos, en forma progresiva el objetivo de esta modalidad educativa comienza a dar un giro en el sentido que no sólo se trata de optimizar los avances en el desarrollo de la persona en función de su discapacidad, sino también y especialmente de proporcionar un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo regular para dar respuesta educativa adecuada y favorecedora del máximo desarrollo global”. (MINEDUC, 2004)

Este cambio de perspectiva, incide en una concepción más amplia de la educación especial que se asocia con la acción educativa a las personas de todas las edades y en ámbitos educativos formales y no formales. Poco a poco, las visiones que consideran la educación especial y la educación general como realidades separadas comenzarán a unirse, entendiendo que la educación especial debe ponerse al servicio de los niños con el fin de atender sus necesidades educativas especiales.

La década de los 80 y sobre todo la de los 90, representan una etapa de notable madurez en la educación especial, que se caracteriza por ir abandonando los enfoques centrados en el déficit para situarse en un marco propiamente educativo e integral. Así pues, ubicada la educación especial en el ámbito de las ciencias de la educación y más específicamente con la

didáctica, desarrolla su campo de acción vinculándose con dimensiones conceptuales tales como el currículo, la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios y recursos educativos, la escuela, entre otros (Jimenez, P, 1999).

A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de reforma educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación y se compromete en la realización de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

La ausencia de la educación especial en los estudios realizados por la Comisión Nacional para la modernización de la educación (1994), determinó que en la reforma curricular, realizará un análisis de la normativa existente de la Educación Especial, aprobada en marzo del año 1990. Esta situación, constituyó una razón más por la cual no se propuso la modificación de las normativas para este sector de la educación.

Paralelamente a esta situación, desde 1990 en adelante, los establecimientos educacionales del país, integraban alumnos con discapacidad a escuelas y liceos regulares. Este proceso se vio fortalecido e incentivado con la promulgación del Decreto Supremo exento 490/9015, dictado al inicio de los gobiernos de la concertación. En este documento, se establece por primera vez, normas que regulan la integración escolar de alumnos con discapacidad en establecimientos comunes (MINEDUC, 2004).

En el año 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284 Esta ley viene a aportar la Política de Integración Escolar, que estaba vigente desde 1990 a través del Decreto 490/90 (modificado por el Decreto N° 1 en 1999. Estas normativas impulsan para los años posteriores, la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas básicas y liceos a través de la estrategia de proyecto, posibilitando así el acceso de estos alumnos y alumnas al currículo de la educación regular, con los apoyos especiales necesarios para que progresen en el plan de estudio común.

Cabe destacar, que además del marco legal ya mencionado, otro de los factores que contribuyó en el avance hacia los nuevos enfoques de la educación especial, fueron las actividades realizadas por el MECE educación especial durante los años 1992 – 1997 dirigidas a enseñanza especial y básica. Su principal aporte consistió en que se perfeccionaron a los profesores en temas teórico-prácticos que sustentaban los procesos de cambios de enfoque que se estaban gestando en el sistema.

La política de la integración escolar del Ministerio de Educación, responde al derecho a la educación, a la participación y a la no discriminación que tienen todos los niños, niñas y jóvenes del país. Se basa en una serie de acuerdos internacionales, firmados y ratificados por Chile y está normada por la Ley N° 19.284 y su reglamento de educación, Decreto Supremo 01/98. Con el propósito de complementar este marco legal, desde 1999 hasta la fecha, el

Programa de Educación Especial ha impartido orientaciones técnicas al sistema educacional, con el propósito de apoyar la implementación de los proyectos de integración. (MINEDUC, 2004)

En la actualidad, se define el término de discapacidad como limitaciones personales y restricciones contextuales para participar en las actividades consideradas normales para otras personas de su mismo género, edad y condición social. Las estrategias de servicio que de esto se desprenden se basan en la integración y la equiparación de oportunidades, con intervenciones dirigidas tanto a la persona con discapacidad como al contexto en que esta se desenvuelve (MINEDUC, 2013).

▪ **Implementación Programas de Integración Escolar en Chile.**

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

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

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

de acceder a una mejor educación, sino también a una mejor salud, recreación y trabajo mejorando así, la calidad de vida de jóvenes y niños.

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

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

▪ **El desarrollo de la política de Integración Escolar en Chile (1998 – 2003)**

La integración escolar es entendida desde un criterio de normalización que se traduce en el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada. Se basa en una serie de acuerdos internacionales firmados y ratificados por Chile y está normada por la Ley N° 19.284 y su reglamento de educación, Decreto Supremo 01/98. Con el propósito de complementar este marco legal, desde 1999 hasta la fecha, el Programa de Educación Especial ha impartido orientaciones técnicas al sistema educacional, con el propósito de apoyar la implementación de los proyectos de integración.

El año 2003 se inicia un trabajo para repensar la Educación Especial que Chile necesita. Producto de este largo proceso democrático surge el año 2005 el documento sobre la nueva Política Nacional de Educación Especial el que definió un tiempo de puesta en marcha entre 2006 a 2010 donde se debía abordar las siguientes temáticas:

- a) Ampliar el acceso a la educación.
- b) Currículo y gestión escolar.
- c) Mejorar la integración escolar y la atención de la diversidad.
- d) Fortalecer las escuelas especiales.
- e) Participación de la familia, escuela y comunidad.
- f) Mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular.
- g) Aumentar el financiamiento de la educación especial.
- h) Reforzar los equipos técnicos del Ministerio de Educación.
- i) Extender la comunicación y difusión.

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

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

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

A través de los PIE se obtiene la Subvención de la Educación Especial 24, recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados de apoyo, la adquisición de material didáctico específico, el perfeccionamiento de los docentes, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral, en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media. Constituyen, de esta forma, una oportunidad para fortalecer los equipos directivos y técnicos de los establecimientos con la incorporación de otros profesionales; fortalecer las prácticas pedagógicas, aportando recursos materiales y humanos que entreguen apoyos especializados dentro del aula; y brindar una educación pertinente, relevante y significativa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar –como son los que tienen NEE (MINEDUC, 2012).

▪ Educación regular en Chile

Escuela Técnica.

Para hacer un poco de historia, debemos señalar que en el año 1920 la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria estableció tres tipos de escuelas, estas fueron elementales, superiores y vocacionales. Para estas últimas, el acceso era a través del cuarto grado de educación vocacional, donde existían y se enseñaban labores de tipo industrial manual, comercio y minería y agricultura, cuya duración podía variar de uno a tres años.

Ya en el año 1965 y en el marco de la Reforma Educacional, el Decreto supremo N° 27.052 determinó una serie de medidas, entre ellas, extender a 8 años la educación primaria; educación secundaria de cuatro años, en dos modalidades: científico-humanista y técnico-profesional.

Entre los años 1980 y 1981 todos los establecimientos públicos del sistema pasaron a ser parte de la administración municipal, exceptuando las escuelas de administración delegada, es decir, establecimientos de educación técnico profesional de carácter fiscal. Posterior a esta entrega se estipuló, que los establecimientos que pueden impartir educación media técnica son escuelas municipales, particulares subvencionados, particulares pagados, colegios con administración delegada.

Ya en el año 1996, el Ministerio de Educación realiza estudios para verificar la correcta implementación, a pesar que ningún estudio arrojaba resultados que fueran por completo favorables, se realiza en 1998 una reforma que valida esta modalidad de estudio.

En la restructuración de 1998, se incorpora un Plan de Estudio de Educación Media Técnico-profesional, que mediante el decreto N° 220 realiza los siguientes cambios:

- ✓ Establecer 14 sectores económicos para ser desarrollados y 46 diferentes especialidades de estos sectores.
- ✓ La especialización se posterga a 3º año medio, en vez de 1º año medio, como anteriormente se realizaba. Los cuatro niveles de educación media son establecidos de la siguiente forma:
 - 1º y 2º medio: formación general.
 - 3º y 4º medio dos años de formación diferenciada, en la modalidad técnico-profesional y/o científico-humanista.

Transcurridos diez años de la reforma, en el año 2008, el Ministerio propuso estudiar los 46 perfiles de egreso. Bajo esta revisión, se concluyó que era conveniente mantener solo 42 de estos perfiles; para los 6 que se eliminaron se determinó que no se justificaba su mantención en los planes, ya que no garantizaban empleabilidad posterior para los estudiantes.

Los sectores que concentran la mayor cantidad de matrículas son los de administración y comercio, electricidad y mecánica.

En el año 1980 se realizó el traspaso de 70 establecimientos de Educación Media Técnico-Profesional desde el Ministerio de Educación Chilena a instituciones públicas y/o privadas sin fines de lucro; todo esto con el fin de relacionar de una mejor forma a este tipo de establecimientos con el sector productivo.

“El financiamiento para los establecimientos que imparten educación técnico-profesional, al igual que para el resto del sistema educacional chileno es en base a la subvención escolar que se entrega por cada alumno matriculado” (MINEDUC, 2013).

Las Bases Curriculares o Perfiles de Egreso, son fundamentalmente “el conjunto de objetivos de aprendizaje a ser logrados al final de los dos años de formación diferenciada” (MINEDUC, 2013). Estos elementos fueron modificados por medio de la Unidad de Currículo del Ministerio de Educación, previa autorización del Consejo Nacional de Educación-

De las 42 especialidades que previamente se mantuvieron, en esta oportunidad la cifra se redujo a 34 especialidades, dentro de estas, se incorporaron 17 especialidades.

➤ Especialidades descontinuadas:

- Mecánica de aeronaves

- Secretariado



Administración

- Ventas

- Procesamiento de la madera



Muebles y terminaciones en madera

- Celulosa

- Tejidos



Vestuario y confección textil

- Textil

- Productos de cuero

Por cada especialidad descontinuada, el Ministerio de Educación Chilena ofrece una alternativa que tenga mayor demanda en el mercado laboral, agregándose dos especialidades nuevas, correspondientes a Programación y Conectividad y Redes, integrando el nuevo sector Tecnología de las comunicaciones.

- Taller de software



Programación y Conectividad y Redes

- Administración de redes

- Redes inalámbricas

Finalmente y para poder obtener el título, los estudiantes de Establecimientos Técnico-Profesionales deben realizar una práctica profesional en alguna institución que es contactada por la escuela o por el propio alumno.

▪ **Educación Media Técnico-Profesional, Formación Diferenciada**

Sector Agropecuario.

El decreto N° 220, estableció el espacio de Formación Diferenciada Técnico-profesional en la educación media como un hábito de preparación inicial para una vida de trabajo, desarrollada mediante una especialización en un sector del mundo productivo. Para orientar la planificación y el desarrollo curricular con tres elementos básicos:

- ✓ Una descripción sistemática en la cual se precisa el campo ocupacional, los instrumentos utilizados, los procesos que se necesitan dominar, los instrumentos y herramientas de trabajo que se deben saber manipular y los productos esperados del trabajo.
- ✓ La definición de las capacidades mínimas y esenciales que deben dominar todos los alumnos y alumnas al momento del egreso, a través de los Objetivos Fundamentales o Perfil de Egreso.
- ✓ La delimitación de un marco temporal mínimo de 2.028 horas pedagógicas en los dos últimos años de educación media, calculado a partir de 26 horas mínimas semanales en 39 semanas reales de clases.

De acuerdo con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), los objetivos fundamentales representan un marco que debe utilizar tanto el Ministerio de Educación como los establecimientos escolares para elaborar los planes y programas de estudio. Para que los estudiantes alcancen las capacidades expresadas en los objetivos fundamentales terminales, se pueden organizar diversos trayectos formativos. El MINEDUC escogió una estructura modular, con el fin de flexibilizar la formación para el trabajo y responder así al escenario actual de desarrollo tecnológico y productivo, y según la dinámica del empleo.

Los módulos que constituyen el plan de estudios de la especialidad han surgido de un análisis de las necesidades formativas que se desprenden de las áreas de competencias que debe dominar un técnico idóneo, entendidas como el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo.

Módulos como programas de estudio:

Los módulos se definen como bloques unitarios de aprendizaje de duración variable que pueden ser aplicados en diversas combinaciones y secuencias.

Como “bloques unitarios de aprendizaje” integran el saber y el saber hacer (la tecnología y la práctica de taller) en una estructura de aprendizaje que aborda un área competencia o dimensión productiva de manera globalizada.

Componentes de los módulos:

Cada módulo considera cuatro componentes:

- ✓ Introducción: donde se presenta generalmente, de forma sintética, la ubicación del módulo en el contexto de la especialidad, los objetivos generales que se proponen alcanzar, así como su potencialidad para contextualizar y reforzar aprendizajes de la formación general.
- ✓ Orientaciones metodológicas: donde se sugiere al docente enfoques específicos para tratar los contenidos y posibles ejemplos que contribuyen a optimizar la organización de los aprendizajes en el aula, taller, laboratorio o predio.
- ✓ Aprendizajes esperados y criterios de evaluación: se presenta como el eje fundamental de la propuesta, ya que en ella se define lo que se espera logren los alumnos, en un listado de aprendizajes concretos, completando cada uno de ellos con un conjunto de criterios de evaluación.
- ✓ Contenidos: se presentan en un listado que resume, generalmente, los conceptos, habilidades, y actitudes comprendidas en los aprendizajes esperados y criterios de evaluación.

Áreas de competencia:

- ✓ Organizar y gestionar integralmente un sistema agropecuario de tamaño pequeño o mediano en forma sustentable.
- ✓ Organizar controlar y aplicar las técnicas de manejo de producción vegetal.
- ✓ Organizar, controlar y aplicar las técnicas de manejo de producción animal.

- **Escuela técnica con Programa de Integración Escolar en Chile.**

En la actualidad, existe una preocupación en el sistema escolar chileno por la integración a la educación regular de alumnos, que por presentar una “discapacidad”, eran anteriormente atendidos por la escuela especial. La llamada política de “integración escolar” del MINEDUC y la creciente elaboración de “proyectos de Integración” en las escuelas, son una de las innovaciones educativas más discutidas.

La integración escolar se ha fundamentado principalmente en una opción ideológico-cultural en favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001).

Para que la inclusión escolar tenga éxito requiere esfuerzos que necesariamente demandan un cambio en la mirada, un cuestionamiento a ciertos paradigmas relacionados con la forma de concebir la discapacidad y entender los procesos de enseñanza aprendizaje en general.

En Chile, cada vez son más los establecimientos que han comenzado a desarrollar Proyectos de Integración Escolar, pero en su mayoría están enfocados al primer ciclo básico, es ahí, donde existe un gran número de experiencias desarrolladas. Pero en enseñanza secundaria son escasos los centros que han implementado los PIE, es por esto que existe muy poca, por no decir nula información sobre estas prácticas.

2. Trastorno del Espectro Autista

- **Conceptualizaciones.**

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) es un “trastorno del desarrollo infantil, para toda la vida caracterizado por tener una dificultad para interactuar socialmente y comunicarse con los demás, así como presentan una tendencia a comportamientos repetitivos e intereses restringidos” que duran toda la vida (Frith & Hill, 2004).

En 1942, Leo Kanner, psiquiatra infantil de Estados Unidos fue el primero en describir la condición del autismo sistemáticamente en un grupo de 11 niños con déficit social, conductas repetitivas y retardo en el lenguaje, introduciendo al mundo el síndrome de Kanner o autismo infantil. Kanner describió con resaltante claridad los principales rasgos clínicos del trastorno autístico, incluyendo la falta de contacto social (autistic aloneness) y obsesiva necesidad de repetir. Incluyó a su vez en la descripción rasgos característicos, tales como islas de habilidad, la relación permanente con los objetos, manteniendo el interés sobre estos y la habilidad de

jugar por horas con ellos; pero al contrario, la relación con las personas es muy diferente, dominando una profunda soledad en toda actividad.

Un año después, el pediatra vienes Hans Asperger describió a un grupo de cinco niños de condición similar con rasgos de psicopatía autística. Los cinco casos de Asperger tenían un rango más variado y más alto nivel de adaptación a la vida diaria, y hoy se considera que el síndrome de Asperger está limitado a aquellos niños con síndrome autístico, pero sin retardo en el lenguaje (Howlin, 2005).

El TEA, el cual incorpora el Síndrome de Asperger, afecta la habilidad de comunicación de los niños, así como su relación con otras personas. Es más común en niños que en niñas, con una proporción hombre mujer de cerca de 3:1 (Frith & Hill, 2004).

Se han establecido nuevos hallazgos, respecto al conocimiento sobre el autismo. La nueva clasificación de los trastornos autistas del último Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-V) suscitó mucho debate, siendo el Dr. Giacomo Vivanti y la Dra. Donata Pagetti Vivanti (Autism-Europe X International Congress, Edition N°60, December 2013), explican en qué consisten estos cambios y lo que significan.

Los cambios incorporados en la quinta edición del DSM (DSM-V) han eliminado criterios diagnósticos utilizados desde hace décadas para el diagnóstico del autismo y de los trastornos asociados. Clasificado en un principio bajo el término “esquizofrenia infantil” en la primera edición de 1952, el concepto diagnóstico del autismo ha visto modificada su definición en cada nueva edición del DSM. Cada una de estas actualizaciones ha sido objeto de controversia y los últimos cambios introducidos en la quinta edición de mayo de 2013 no son una excepción.

Las principales diferencias entre el DSM-V y el DSM-IV

1.- Definición del autismo:

El DSM-IV, publicado en 1994, definía el autismo y sus trastornos asociados como “Trastornos Generalizados del Desarrollo” (TGD). En el DSM-V, esta definición ha sido sustituida por el término “Trastornos del Espectro Autista” (TEA), que han sido incluidos a su vez dentro de una categoría más amplia de “Trastornos del Neurodesarrollo”.

2.- Los subtipos del autismo:

En el DSM-IV, la categoría de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), comportan cinco subtipos de autismo: el Trastorno Autista, el Síndrome de Asperger, el

Trastorno Desintegrativo Infantil, el Trastorno Generalizado del desarrollo no especificado (TGD no especificado) y el Síndrome de Rett.

El DSM-V ha sustituido cuatro de estos subtipos (Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil y TGD no especificado) por la categoría general “Trastornos del Espectro Autista” (TEA). El síndrome de Rett ya no forma parte de este sistema de clasificación. En lugar de hacer distinción entre estos subtipos, la definición diagnóstica del DSM-V especifica tres niveles de gravedad en los síntomas, así como el nivel de apoyo necesario.

3.- Síntomas clínicos:

La definición diagnóstica del autismo en el DSM-IV se caracterizaba por 3 síntomas de base (tríada):

- a) deficiencias en la reciprocidad social.
- b) deficiencias en el lenguaje o en la comunicación.
- c) repertorio de intereses y actividades restringido y repetitivo.

En el DSM-V, sólo quedan dos categorías de síntomas:

- a) “deficiencias en la comunicación social” (los problemas sociales y de comunicación se combinan).
- b) “comportamientos restringidos y repetitivos”.

Las categorías de síntomas “deficiencias en la comunicación social” y “comportamientos restringidos y repetitivos” recogen los mismos elementos que en el DSM-IV, a excepción de dos cambios importantes:

- a) Las “deficiencias o retraso en el lenguaje” ya no se incluyen en esta categoría de síntomas del DSM-V.
- b) El síntoma clínico “sensibilidad inusual a los estímulos sensoriales”, que no aparecía en el DSM-IV, se incorpora ahora a la categoría “comportamientos repetitivos”.

4. Aparición del autismo:

Otro cambio es la sustitución del criterio diagnóstico del DSM-IV que indica que los síntomas del autismo debían aparecer antes de los 36 meses de edad por la siguiente definición, más “abierta”: “Los síntomas deben estar presentes desde la infancia temprana, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que la limitación de las capacidades impide la respuesta a las exigencias sociales”.

5. Diagnóstico diferencial:

El DSM-V introduce una nueva etiqueta diagnóstica dentro de la categoría “deficiencias en el lenguaje”: “los trastornos de la comunicación social”. Los criterios diagnósticos de esta subcategoría solapan en parte con los del TEA; de modo que los niños diagnosticados con un trastorno de la comunicación social tienen una “deficiencia pragmática”, así como un problema de “utilización social de la comunicación verbal y no verbal”. Sin embargo, la presencia adicional de intereses obsesivos y de comportamientos repetitivos excluye la posibilidad de un diagnóstico de trastorno de la comunicación social. Por lo tanto, la presencia de comportamientos repetitivos es esencial en el establecimiento de un diagnóstico diferencial de autismo.

6. Justificación de los cambios:

Los cambios incluidos en el DSM-V se apoyan en la investigación (Autism-Europe X International Congress, Edition N°60, December 2013). La supresión de los diferentes subtipos diagnósticos del Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) incluido en el DSM-IV se basa en estudios que muestran que:

- a) La distinción existente entre los subtipos del DSM-IV varía al cabo del tiempo.
- b) La aplicación de subtipos diagnósticos puede variar en función del entorno donde se realice el diagnóstico (por ejemplo, el mismo niño podría ser diagnosticado con síndrome de Asperger en un entorno y con trastorno autista en otro).
- c) Las diferencias en las competencias sociales y cognitivas entre los subgrupos se definen mejor en términos de continuum que en subtipos diferenciados.
- d) Existen pocas pruebas de diferencias marcadas entre el riesgo genético de las personas afectadas por un trastorno autista y las personas que tienen síndrome de Asperger (por ejemplo, estudios basados en hermanos y hermanas de niños con autismo muestran que la prevalencia del trastorno autista y del síndrome de Asperger en los hermanos era aproximadamente la misma). De la misma forma, las conclusiones de las investigaciones biológicas (por ejemplo, mediante biomarcadores, imagen funcional cerebral y tests de seguimiento visual) aportan pocas pruebas de una diferencia real entre el riesgo genético para las personas que tienen una u otra condición.

La importancia concedida a la presencia de comportamientos repetitivos y la eliminación de los criterios de lenguaje se basan en estudios recientes que muestran que:

- a) Los comportamientos repetitivos, en los que se incluyen las respuestas sensoriales inusuales, aparecen tempranamente en el desarrollo de un niño con autismo.
- b) Contrariamente a las dificultades en el lenguaje, los comportamientos repetitivos forman parte de criterios distintivos del autismo.

Finalmente, una nueva categoría diagnóstica de trastornos de la comunicación social ha sido incorporada al DSM-5, ya que algunos niños pueden presentar déficits en la utilización social de la comunicación sin presentar comportamientos restringidos o repetitivos, tal como recoge Rapin & Allen (1983).

Es mediante las descripciones hechas por los el Dr. Giacomo Vivanti y la Dra. Donata Pagetti Vivanti (2013), que podemos comprender las diferencias que se presentan en relación a las definiciones del paso de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) a Trastorno del Espectro Autista (TEA) en ambos DSM (IV-V). Ante esto, se puede agregar que los niños con TEA son descritos, algunas veces, como si estuvieran perdidos en su propio mundo, raros, tímidos y socialmente aislados. Un estudio más reciente llevado a cabo en South Tames, Londres, por Baird y otros (2006) estimó que los TEA afectan aproximadamente al 1% de la población, específicamente 116.1 niños por cada 10.000.

La Guía de Práctica Clínica de Detección y Diagnóstico Oportuno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), Ministerio de Salud Gobierno de Chile (2011), establece que el diagnóstico de autismo clásico fue descrito por primera vez en la década del cuarenta, luego de identificar un trastorno con márgenes claros y presentación similar en un grupo de individuos. Los estudios posteriores han utilizado criterios más amplios de diagnóstico, logrando detectar trastornos diferentes, de síntomas centrales en triada que derivan en una sintomatología asociada variable y distintos niveles de afectación. Actualmente, tanto el autismo clásico como otros diagnósticos similares, se incluyen en los denominados Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Los TEA se consideran trastornos evolutivos, que si bien presentan diversas manifestaciones clínicas, se caracterizan, según Lorna Wing (1997), por el compromiso en tres ejes fundamentales:

1.- Alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca.

Los niños prefieren hacer actividades individuales y no compartir su tiempo con otros. Esto podría significar que ellos son vistos como individuos raros, aislados que son indiferentes a los demás. Existen tres grupos principales de comportamientos que caracterizan este problema:

- comportamiento distante: Los niños con TEA no están interesados en tener contacto con otros y prefieren evitar a las personas que están interesadas en interactuar con ellos.
- comportamiento pasivo: Los niños con TEA que no están interesados en la interacción pero participan si alguien está dispuesto a interactuar con ellos.

- comportamiento activo pero extraño: Los niños con TEA que quieren comunicarse pero tienen dificultades en seguir las reglas sociales. Ellos no saben cómo interactuar y con frecuencia se acercan demasiado o muestran un trato impredecible con los demás.

2.- Alteraciones en la comunicación verbal y no verbal.

Un retraso en el desarrollo del lenguaje y del lenguaje no verbal es una característica común del TEA, haciéndose dificultoso también entender gestos no verbales. Los niveles de habilidad del lenguaje varían entre los niños con TEA, con algunos de ellos que no pueden hablar. Dentro de este punto es importante destacar que la mayoría de ellos, por ejemplo, incluso aquellos que pueden hablar, carecen de un deseo natural de comunicarse con otros. Se calcula que aproximadamente 25% de los niños con TEA empezarán a hablar y a comunicarse a los 2 o 3 años de edad. Sin embargo, ellos continuarán demostrando discapacidades sociales. El restante 75% mejorará pero siempre necesitará el apoyo de un adulto (Schaefer and Mendelsohn, 2008). La mayoría de los niños con TEA también presentan dificultades para expresar emociones e intenciones cuando interactúan con otros.

3.- Presencia de patrones restrictivos, repetitivos y estereotipados de la conducta.

Los niños con TEA muestran comportamientos y pensamientos rígidos, patrones estereotipados de comportamiento, pobre imaginación social e intereses repetitivos. Adicionalmente, el comportamiento estereotipado y ritual, rutinas repetitivas y un retraso extremo o ausencia del juego abstracto son las características comunes en estos niños (Wing, 2002). Debido a la rigidez del pensamiento y la discapacidad de la imaginación, ellos no son capaces de generalizar el conocimiento.

Lorna Wing (1997) a su vez señala que la noción de espectro autista establece una gama de distintos grados de compromiso en la calidad de la interacción social, la conducta comunicativa y la restricción imaginativa de la conducta adaptativa y que ésta se vincula estrechamente con las necesidades de servicios que presentan estos niños. El rótulo diagnóstico de TEA no es una clasificación de tipo “categorial” (presencia/ausencia de trastorno) sino de tipo “dimensional”, refiriéndose a que incluye los diagnósticos espectrales e implica que los fenómenos se distribuyen según grados de funcionalidad o disfuncionalidad. Desde esta perspectiva, la gravedad de los casos depende de factores como la comorbilidad médica, la cantidad de sintomatología asociada presente y el nivel intelectual.

Por otra parte, como se mencionaba en párrafos anteriores en relación al cambio de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) a Trastorno del Espectro Autista (TEA), a continuación se realiza una definición mayormente detallada de La guía de consulta de los criterios de diagnóstico del DSM-V American Psychiatric Association (Traducción: Burg Translations, Inc., Chicago-EEUU, 2014), del Trastorno del Espectro del Autismo bajo los siguientes criterios:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados:

1.- Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2.- Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

3.- Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados:

1.- Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2.- Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

3.- Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4.- Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

En la mayoría de los casos de TEA, se observan y es posible de pesquisar dificultades sociales, comunicativas e imaginativas desde edades tempranas. Estas se presentan a lo largo del ciclo vital con distintas características e intensidad según el momento del desarrollo en curso (primera infancia, etapa educativa, adolescencia, adultez).

Existe entre un 20% y 40% de los casos del espectro en los cuales las señales de alerta para la presencia del trastorno aparecen una vez que el desarrollo lingüístico, social y motor ha cursado una evolución aparentemente normal (aparición de la sonrisa social, primeras palabras, adquisición de la marcha, etc.) y se manifiestan como una pérdida o regresión de estos hitos evolutivos S. Maestro, F. Muratori, A. Cesar C. Pecini, F. Apicella, D. Stern (2006). Un tercio de los niños con Autismo Clásico presentan algún retroceso en sus habilidades lingüísticas y sociocomunicativas, así como también de otros aspectos del desarrollo psicomotor.

En los sujetos que presentan un autismo de naturaleza regresiva, algunas manifestaciones como las conductas repetitivas y estereotipadas pueden ser mayores que en otros TEA. La pérdida de habilidades solamente lingüísticas puede llegar a ocurrir en el 30% de los casos, una pérdida de otras habilidades diferentes al lenguaje en un 57%, y una pérdida generalizada de conductas en un 13% de los casos Meilleur S., Fombonne E. (2009). Estos niños pueden presentar un desarrollo de habilidades sociales y comunicativas superior a otros TEA hasta el primer a segundo año, para luego presentar una pérdida de éstas en forma e intensidad variables. Ello a diferencia de los sujetos con un autismo de inicio temprano, los cuales cursan un desarrollo deficiente pero mantenido de las habilidades sociales.

Las causas o posibles mecanismos por los cuales se desarrolla este curso evolutivo y regresivo de la sintomatología autista es objeto de discusión. Uno de los sustentos observados es la asociación de la regresión de habilidades con actividad epileptiforme en diversas áreas del cerebro. En los niños con TEA y que presentan pérdida de hitos del desarrollo, un porcentaje alto (82% mediante Magnetoencefalografía, y 68% mediante EEG) ha presentado actividad de tipo epileptiforme durante el sueño Chakrabart S, Fombonne E (2005), la que corresponde a aquella que se genera en parte de la corteza cerebral necesaria y suficiente para la generación de las crisis y que guarda relación con la hiperexcitabilidad de neuronas en el Sistema Nervioso Central (SNC), cuando un número suficiente de neuronas depolariza de

manera sincrónica y se genera un potencial de acción, se produce el inicio clínico de la crisis. Tanto el origen del evento inicial y el patrón de propagación de la descarga determina la clínica, Colmes G, Lenck-Santini P. Role of interictal epileptiform abnormalities in cognitive impairment *Epilepsy & Behavior* xxx (2006). La membrana celular cercana al soma se depolariza rápidamente (100-200 ms) y a alto voltaje (10-15 mV). Esta depolarización genera un tren de potenciales de acción que migran desde el soma a través del axón. Esta depolarización única y paroxística se traduce en el EEG de superficie en una descarga interictal. Posteriormente se continúa la hiperpolarización, lo cual limita la duración del paroxismo interictal. Esta hiperpolarización se genera por una corriente a través de canales iónicos, que incluye canales de K activados por GABA y Ca, Holmes G, Lenck-Santini P. Role of interictal epileptiform abnormalities in cognitive impairment. *Epilepsy & Behav* (2006). Las bases tanto genéticas como epigenéticas del autismo, descritas anteriormente, también pueden ser un factor que repercuta en el origen o causa del desarrollo de este tipo especial de cuadros.

Un TEA puede asociarse a diversos niveles intelectuales, habilidades de aprendizaje y características conductuales, que traen consigo desde dificultades sutiles hasta situaciones altamente discapacitantes, pudiendo además acompañarse de distintas comorbilidades o alteraciones asociadas, algunas de las cuales se exponen a continuación:

1.- Deficiencia Cognitiva (29,8%): Alteración cognitiva que aparece en los TEA, con distinta prevalencia y severidad según cuál sea el cuadro (67% en autismo, 19% en trastornos del desarrollo no especificado y 0% en Asperger). Entre los sujetos que presentan discapacidad intelectual, se estima que el 30% cursa con discapacidad cognitiva moderada y un 40% con discapacidad cognitiva grave a profunda, Chakrabart S, Fombonne E (2005).

2.- Epilepsia de aparición precoz o tardía (33%): Existe entre un 20% y un 35% de coexistencia de TEA con alteraciones epilépticas. La tendencia de éstas es bimodal, con un primer momento de peaks entre los 0 y los 5 años de edad denominadas crisis tempranas, las que debutan en la primera semana, inmediatas si ocurren a los 5, 10, 60 minutos o incluso en las primeras 24 horas y diferidas si ocurren entre las 24 horas y la primera semana. Se presenta también un segundo momento de peaks después de los 10 años, denominadas crisis tardías las que aparecen a partir de la primera semana (con un 95% de incidencia en los 3 primeros años (Rev Neurol, 1998).

Entre un 12% y un 15% de individuos con TEA desarrollan epilepsia en la primera infancia, Gabis L, Pomeroy J, Andriola MR (2005), Riikonen R, Amnell G (1981).

A su vez, el riesgo de presentar epilepsia se eleva en presencia de retardo mental y parálisis cerebral Levisohn PM (2007). El hallazgo de actividad epileptiforme en el EEG, en personas con TEA sin crisis clínicas tiene una incidencia reportada entre un 7% y un 60%. No se ha establecido con claridad la significación clínica de este hallazgo, sin embargo en el último

tiempo se ha estado redefiniendo su implicancia en los déficits lingüísticos y sociales, Spence SJ, Schneider T (2009).

3.- Trastornos de la Integración Sensorial (69% a 90%), Baranek, G.T., David, F.J., Poe, M.D., Stone, W.L., and Watson, L.R. (2006), Leekam, S.R., Nieto, C., Libby, S.J., Wing, L., and Gould, J. (2006): Perfil sensorial alterado de forma heterogénea y con representación a distintos niveles. A nivel auditivo, existe poca receptividad a estímulos de índole social como la voz humana, el cual contrasta con estímulos sensibles como a ciertos sonidos del ambiente, varios de ellos muy suaves para la mayoría. A nivel somato-sensitivo, hipo o hipersensibilidad a estímulos táctiles, por ejemplo al contacto físico, umbrales de dolor diferentes a los niños sin TEA, baja tolerancia a la textura de la ropa, respuestas inusuales ante el color, forma, textura o sabor los alimentos lo que puede restringir su dieta, etc. Se ha descubierto alta correlación entre respuestas sensoriales anormales y conductas e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados, Robin L. Gabriels, John A. Agnew, Lucy Jane Miller, Jane Gralla, Zhaoxing Pan, Edward Goldson, James C. Ledbetter, Juliet P. Dinkins and Elizabeth Hooks (2008).

4.- Problemas gastrointestinales (reportes desde 9 a 70% de los casos): Hay discusiones respecto a si existe una relación entre los trastornos de índole gastrointestinal y los TEA. Los consensos de expertos apoyan la idea que las alteraciones gastrointestinales son secundarias a las alteraciones conductuales. Las personas con TEA deben recibir los mismos estándares de diagnóstico y cuidados que los pacientes sin TEA.

5.- Trastornos del sueño (40 al 80%) Richdale AL (1999), Johnson KP (2009): Son una preocupación común en personas con TEA, ya que afectan tanto los tiempos como la calidad del sueño, además de alterar la regulación circadiana y la conducta. Las alteraciones más frecuentes de esta índole son el insomnio de conciliación y los despertares nocturnos. Su origen es probablemente multifactorial, siendo la variable ambiental uno de los agentes causales. Otros factores contribuyentes que se han postulado son la actividad epileptiforme durante el sueño, la epilepsia, o molestias gastrointestinales como reflujo gastro-esofágico, entre otras.

6.- Dispraxias motoras: Son déficits en la conceptualización, organización y ejecución de una secuencia de acciones habituales, como imitación de gestos, traducción de órdenes verbales en gestos o acciones y utilización de herramientas Barry, R. J., and James, A. L. (1988). Se les vincula con alteraciones en la competencia motriz, comunicativa y social.

7.- Alteraciones auditivas, Rosenhall U., Nordin V., Sandstrom M., Ahlsen G., Gillberg C (1999): Se pueden llegar a presentar alteraciones diversas, como infecciones del oído medio (23,5%), pérdidas auditivas a nivel conductivo, alteraciones auditivas a nivel sensorial, tanto leve a moderadas (7,9%), moderadas a severas (1,6%), o incluso profundas (3,5%). Alteraciones de la sensibilidad auditiva, como la hiperacusia (sin coexistir con alteraciones del

órgano de Corti) se presentan en una alta proporción (18%), lo que ayudaría a dar cuenta de la hipersensibilidad a sonidos intensos en estos niños.

8.- Alteraciones motoras, Ming X., Brimacombe M., Wagner G.C (2007): Se aprecia una alta proporción de alteraciones de tipo motor en los niños y niñas con TEA, destacando las alteraciones en la motricidad gruesa (9%), la hipotonía (51%), y la marcha en punta de pies (19%).

9.- Alteraciones Conductuales: Conductas descritas y relacionadas con déficit de la atención, hiperactividad, impulsividad, aumento de la ansiedad y conductas obsesivas. También comportamiento oposicionista y reacciones de tipo agresivas o auto-agresivas.

▪ **Clasificaciones del espectro autista.**

El concepto de continuo autista o espectro autista, hace referencia a otros trastornos que comparten aspectos comportamentales importantes con el autismo, pero que no cumplen completamente los criterios del trastorno autista. Los demás trastornos se diferencian de ese prototipo, principalmente, en gravedad y en función del número de áreas afectadas; pero pueden diferenciarse, además, por otros aspectos como la edad de aparición, la presencia de retraso en el desarrollo cognitivo o del lenguaje, o la presencia de alteraciones asociadas.

La idea de un espectro autista, alude entonces a que los rasgos autistas pueden situarse en un conjunto de continuos que no sólo estarían alterados en el autismo clásico sino también en otros cuadros que afectan al desarrollo, entre los que se pueden señalar:

1.- Trastorno de Asperger

Es definido como una alteración grave y persistente de la interacción social y del desarrollo de patrones del comportamiento, intereses y actividades restrictivas y repetitivas. El trastorno puede dar lugar a un deterioro clínicamente significativo social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo. Aunque Asperger (1991) describiera el lenguaje de estos niños como el de un adulto, lo cierto es que en los niños con este trastorno el lenguaje se caracteriza por la ausencia de entonación adecuada al contexto, un volumen inapropiado (generalmente más alto del necesario) y con un contenido no adaptado a la situación ni a las características e intereses del oyente.

Se caracteriza por lo siguiente:

a) Trastorno Cualitativo de la relación: Incapacidad de relacionarse con iguales. Falta de sensibilidad a las señales sociales. Alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal. Falta de reciprocidad emocional. Limitación importante en la capacidad de adaptar las

conductas sociales a los contextos de relación. Dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente las “dobles intenciones”.

b) Inflexibilidad mental y comportamental: Interés absorbente y excesivo por ciertos contenidos. Rituales. Actitudes perfeccionistas extremas que dan lugar a gran lentitud en la ejecución de tareas. Preocupación por “partes” de objetos, acciones, situaciones o tareas, con dificultad para detectar totalidades coherentes.

c) Problemas de habla y lenguaje: Retraso en la adquisición del lenguaje, con anomalías en la forma de adquirirlo. Uso de lenguaje rebuscado, formalmente excesivo, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación, etc. Dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido. Problemas para saber de qué conversar con otras personas. Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.

d) Alteraciones de la expresión emocional y motora: Limitaciones y anomalías en el uso de gestos. Falta de correspondencia entre gestos expresivos y sus referentes. Expresión corporal desmañada. Torpeza motora en exámenes neuropsicológicos.

e) Capacidad normal de “inteligencia impersonal”: Frecuentemente habilidades especiales en áreas restringidas. El trastorno de Asperger se diferencia del Autismo Clásico de Kanner principalmente por dos aspectos: Los niños/as y adultos con Síndrome de Asperger, no presentan deficiencias estructurales de lenguaje. En algunos casos pueden tener capacidades lingüísticas formales extraordinarias. Su lenguaje puede ser “superficialmente” muy correcto, rebuscado, con formulaciones sintácticas muy complejas y un vocabulario extraño: tiene limitaciones pragmáticas, como instrumento de comunicación, y prosódicas, en su melodía (o falta de ella) que llaman la atención.

Los niños/as y adultos con síndrome de Asperger tienen capacidades normales de “inteligencia impersonal”, y frecuentemente competencias extraordinarias en campos restringidos. Si bien pueden racionalmente entender las emociones de las otras personas, les es difícil ser empáticos (ponerse en el lugar del otro), también es frecuente encontrar en ellos extraordinarias habilidades de memoria o de cálculo matemático.

2.- Trastorno de Rett

Dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, el trastorno de Rett, se sitúa en el extremo opuesto al Síndrome de Asperger. Se cree (aunque hay alguna discusión al respecto) que se da sólo en niñas, por implicar mutación genética en cromosoma X, que daría lugar a inviabilidad de los embriones varón.

La característica esencial de este trastorno, que se acompaña siempre de retraso mental severo o profundo, es el desarrollo de múltiples déficits específicos tras un período de funcionamiento normal después del nacimiento. Se define por una evolución normal hasta al

menos los 5 meses de edad, después de esa edad y hasta los 48 meses se inicia una desaceleración progresiva en el desarrollo. Se pierde el uso propositivo de las manos que se hubiera adquirido, se inicia una microcefalia progresiva y una pérdida del control postural. También es característico de este trastorno las alteraciones graves (o ausencia en muchos casos) del desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo, los movimientos estereotipados de las manos (se las frotan como si se las estuvieran lavando), alteración de patrones respiratorios, con hiper o hipo ventilación frecuentes, ausencia de relación con objetos y pronóstico pobre a largo plazo.

3.- Trastorno Desintegrativo de la Niñez

La característica esencial de este trastorno es una marcada regresión a partir de los dos años (y antes de los 10) en habilidades adquiridas previamente y de modo normal. Generalmente pierden habilidades comunicativas y lingüísticas, sociales y de juego. Pero también pierden el control de esfínteres y las habilidades motrices. Antes de iniciarse la pérdida de habilidades el niño/a es completamente normal y después de la pérdida no se distingue de un niño/a con el trastorno autista. La única diferencia es la edad y proceso de aparición de los síntomas.

Este trastorno recibía antiguamente el nombre de Síndrome de Heller o Psicosis regresiva, y coincide con el Autismo en los siguientes aspectos:

- ✓ Alteraciones cualitativas de las capacidades de relación y comunicación.
- ✓ Pautas restrictivas y estereotipadas de conducta y actividad mental.

A diferencia del autismo, no es raro que en este trastorno también aparezcan alteraciones parecidas a las alucinaciones y delirios.

4.- Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado

Esta última categoría diagnóstica que puede ser incluido bajo el concepto de trastornos del espectro autista, agrupa a los niños y niñas que presentan alteraciones en habilidades sociales, y en habilidades comunicativas, así como un repertorio limitado de intereses, pero que aparecen más tarde de la edad establecida como criterio (tres años) o con una presentación atípica o incompleta de los síntomas. Algunos profesionales llaman a los niños/as que presentan un trastorno generalizado del desarrollo no especificado, niños con “autismo atípico”. Aunque, en general se recomienda no usar este diagnóstico pues sólo sirve para confundir tanto a especialistas como a los padres de los niños/as.

Hay muchas alteraciones y retrasos del desarrollo que se acompañan de síntomas o características autistas, sin ser propiamente cuadros de autismo. En este sentido, es importante la consideración del autismo como un continuo, que se presenta en diferentes grados en diferentes trastornos del desarrollo, de los cuales solo una pequeña minoría, no más del 10%, corresponde a las características descritas por Kanner.

- **Necesidades específicas de las personas con Trastorno del Espectro Autista.**

La Guía de apoyo técnico pedagógico: Necesidades educativas asociadas al autismo en el nivel de educación parvularia, Chile Crece Contigo (2008, pág18), resalta la importancia de “la detección e intervención temprana de los niños o niñas que presentan trastorno del espectro autista, es fundamental para alentar un pronóstico positivo de su evolución. Para que esto ocurra es fundamental que padres, docentes y profesionales del área de la salud, estén interiorizados sobre las señales que indiquen alguna alteración del desarrollo normal del niño o niña y lo refieran, lo más pronto posible a profesionales especializados en el área”.

El Instituto de Salud Carlos III, Ministerio de Sanidad y Consumo de España, ha elaborado una guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista (2003). El propósito fundamental de esta guía es establecer criterios y procedimientos para la identificación temprana de niños y niñas con riesgo de padecer un TEA, Guía de Buena Práctica para la Detección Temprana de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) (2003, pág. 3).

La detección e identificación oportuna de los niños/as con riesgo de autismo, tiene como propósito remitirlos tan pronto como sea posible a una evaluación diagnóstica completa y que pueda acceder a las intervenciones que requiere. La evidencia señala, que una intervención temprana intensiva en un marco educativo óptimo conduce a una mejoría en el pronóstico de la mayoría de los niños con autismo, incluyendo el lenguaje en un 75% o más, Dawson & Osterling (1997); Rogers (1996, 1998). Fiilipek, Paulina et als. Diagnóstico y la Detección Precoz de los Trastornos del Espectro Autista (2007).

- **Proceso de evaluación diagnóstica de Trastorno del Espectro Autista.**

La finalidad del diagnóstico en el TEA no es sólo realizar una detección acertada y temprana de estos trastornos, sino que también un despistaje orgánico, detectar enfermedades tanto orgánicas como psiquiátricas asociadas, evaluar las necesidades familiares y realizar las recomendaciones y las orientaciones terapéuticas según el caso en particular. Debido a que no existe marcador biológico o test específico para el TEA, los criterios más importantes para evaluar posibles casos de TEA es la experticia, el juicio clínico, el seguimiento de los criterios diagnósticos y la utilización de variados instrumentos de evaluación.

El proceso de evaluación diagnóstica demorará aproximadamente 1 mes. Durante este, deben existir al menos dos sesiones de consulta con el Médico que cumplirá la función de coordinación del equipo de diagnóstico en TEA: una inicial para la recepción del caso y la aplicación de parte de la “Anamnesis para Trastornos del Espectro Autista” y una final para

devolución de la información obtenida a través de la evaluación, haciendo entrega del diagnóstico a la familia y las orientaciones acorde a él.

Para la confirmación diagnóstica y el diagnóstico diferencial, deben seguirse los criterios diagnósticos que están establecidos tanto en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, texto Revisado o DSM-IV TR, así como en la Clasificación Internacional de Enfermedades, CIE-10, en los que se describen detalladamente las características clínicas y comportamentales de cada uno de los trastornos citados. Pese a que ambas clasificaciones difieren levemente, no hay que centrarse en las diferencias de criterios, sino que buscar criterios comunes para el abordaje diagnóstico.

Luego de realizar la anamnesis adecuada y acabada, siguiendo los criterios diagnósticos que aportan las clasificaciones internacionales de enfermedades, la confirmación diagnóstica requiere una evaluación lo más completa posible. Esta acción es del ámbito de las competencias de variados especialistas, por lo que se requiere del trabajo multidisciplinario de un equipo compuesto por los profesionales competentes. El procedimiento de evaluación puede hacerse dificultoso en casos más severos, por lo que debe considerarse el nivel de funcionamiento del menor y el grado de experticia del evaluador. Las áreas de evaluación para pesquisar y confirmar posibles casos de TEA pueden abarcar las siguientes áreas Sanchis, J. (2004):

a. Evaluación Neuropediátrica

El objetivo en esta evaluación es descartar otras patologías neurológicas. La evaluación se basa en una historia neurológica detallada, consultando por antecedentes familiares de trastornos similares, antecedentes tanto pre-natales, como peri y post-natales, y de una exploración neurológica (datos obtenibles mediante la historia clínica y la anamnesis guiada). En esta exploración como protocolo se establece un examen físico detallado de los pacientes con TEA, buscando marcadores corporales como la talla, el peso para establecer una norma y su perfil de crecimiento, establecer las medidas de la circunferencia craneal, rasgo variable en estos cuadros, exanimación acabado a nivel físico para buscar diversos marcadores que puedan dar cuenta de alteraciones genéticas (marcadores fenotípicos). A su vez, se pueden pesquisar los reflejos a osteotendíneos, entre otros.

b. Evaluación Psicométrica

La capacidad intelectual es de importancia, ya que sirve como factor de pronóstico. El nivel intelectual de estos niños presenta un patrón habitual que se describe como una disarmonía entre el CI manipulativo versus el CI verbal. EL CI puede estar bajo la normalidad en casos severos del espectro, así como puede ser normal e incluso más alto en casos más leves. Independiente del CI, se describe que el rendimiento del niño con TEA es menor a sus capacidades reales. La mayoría de las evaluaciones psicológicas-psicométricas están diseñadas para niños de edades mayores, tales como el WPPSI-R (desde los 4 años), WISC-R (desde los 6 años), WISC-IV (desde los 6 años), la escala de matices progresivas de Raven,

entre otras. Por lo mismo, muchas de las pruebas que se describen para el diagnóstico específico del TEA, también serán de ayuda para describir esta área de evaluación. Estas pruebas pueden ser realizado por un(a) psicólogo, u otro profesional con la especialización necesaria para realizarlas.

c. Evaluación del funcionamiento personal y familiar

Evaluar el funcionamiento en las áreas personal (referido al autocuidado y dimensiones propias del sujeto), educacional, familiar, las competencias a nivel social en estas áreas es importante, como a su vez indagar en conductas problemáticas y las áreas de habilidades específicas. A su vez, hay que evaluar los recursos familiares para afrontar y atender a las necesidades especiales y a las dificultades de los menores. Parte de este ítem incluye contrastar el funcionamiento del niño/a con la descripción de los códigos IVADEC-CIF, para dar cuenta de su rendimiento a nivel de actividad y participación. También se pueden usar protocolos para evaluar el nivel de madurez social y afectiva, tales como la escala de Vineland. En general, los profesionales que pueden realizar estas actividades deben tener los conocimientos y competencia necesarias para abordar de manera más íntegra a los niños y niñas con un posible TEA, con una visión biosicosocial y enfatizando en los componentes socio-comunicativos y cognitivos de estos/as niños/as. En ese sentido, a nivel de madurez psicológico y social, la evaluación se sugiere como ámbito de un Psicólogo. El nivel de funcionalidad a nivel de las actividades de la vida diaria correspondientes a las edades contempladas en este protocolo son competencia de un Terapeuta Ocupacional.

d. Evaluación Neuropsicológica

Esta evaluación revelará las funciones neuropsicológicas que estén afectadas, por lo que podrá dar cuenta de déficits centrales en el TEA, tales como dificultades en la comprensión, interpretación, funcionamiento ejecutivo y capacidad de abstracción. Estos aspectos deficitarios contrastarían con otros como la capacidad de percepción y la ejecución de tareas mecánicas, entre otras. Esta evaluación puede ser llevada a cabo por algún profesional del equipo multidisciplinario que cuente con una especialización que le permita tener los conocimientos y competencias para evaluar las áreas descritas desde la perspectiva neuropsicológica (psicólogo, fonoaudiólogo, entre otros).

e. Evaluación Comunicativo-lingüística

La evaluación de las habilidades lingüísticas y comunicativas del niño son importantes para la confirmación diagnóstica y el diagnóstico diferencial, las características formales y de uso del lenguaje, la construcción discursiva y su relación con las habilidades mentalistas, son puntos a estimar. A su vez se puede evaluar habilidades implicadas en el desarrollo del juego, por ejemplo, mediante el uso de la pauta del juego de Casby. El juego es un ítem importante, ya que algún grado de déficit en el juego imaginativo y simbólico es esencial en los TEA. Este juego debe diferenciarse de uno simplemente manipulativo (golpear, tomar o chupar los juguetes) o uno estereotipado (apilarlos, ponerlos en fila) y en edades más avanzadas debe dar cuenta de la capacidad para asumir convenciones sociales. Se pueden utilizar pautas

observacionales y cuestionarios según disponibilidad, tales como el CCC (Checklist for Communicaton in Children), el inventario IDEA de Rivière, entre otros. Esta evaluación puede ser realizada y/o guiada de forma preferente por un Fonoaudiólogo con una experticia que le permita evaluar las áreas descritas.

f. Procesamiento sensorial

Uno de los cuestionarios sensoriales más usados en la realidad nacional es el Perfil Sensorial publicado en español Dunn, W. (1999). Este cuestionario administrado por los profesionales tiene el propósito de evaluar las habilidades sensoriales de los niños y niñas con TEA y valorar las repercusiones de estas capacidades en su vida diaria, generando en base a un puntaje de corte niveles de rendimiento típico, “Probable Diferencia” y “Diferencia Definitiva”. Estas pruebas, junto al resto de evaluaciones dentro del contexto del procesamiento sensorial, pueden ser realizadas por un(a) Terapeuta Ocupacional u otro profesional del área (por ejemplo, Kinesiólogo) que, idealmente, tenga una especialización de post-grado referente al área de intervención de procesamiento sensorial.

g. Evaluación clínica

Las pruebas y exámenes de tipo clínico y de laboratorio sugeridas para el diagnóstico de TEA van orientadas a aproximar el cuadro y a delimitar cuadros de diversa índole, que representen comorbilidad, o una naturaleza basal orgánica o funcional diferente al mismo TEA. Los profesionales aptos para tales tareas son médicos de diversas ramas (Neuropediatría, Otorrinolaringología, Nutriología, Gastroenterología, entre otros), así como también otros profesionales de la salud como Nutricionistas, Tecnólogos Médicos especializados en exámenes de tipo metabólico, profesionales especializados en imagenología, entre otros. La decisión de realizar o no alguna de estas pruebas depende de la información recopilada a través de la Anamnesis para TEA y del juicio clínico del equipo que evalúa.

▪ **Intervención inicial de habilitación en personas con Trastorno del Espectro Autista.**

El modelo Biopsicosocial de acuerdo a Traid V., Giner D., Castillo C., Misiego J., López I. (2005), se basa en la Teoría de los Sistemas y acentúa el acercamiento entre el ser humano y la enfermedad, considerándose que para un proceso de habilitación o rehabilitación sea exitoso debe poseer como meta superior el aumento en el nivel de inclusión social de la persona que posee el trastorno y de su familia, basándose en sistemas integrados:

1.- Sistema biológico: sustratos anatómicos y/o fisiológicos de la enfermedad y que trae repercusiones en el funcionamiento de la persona.

2.- Sistema Psicológico: relaciona la motivación y la personalidad, con la experiencia y la reacción a la enfermedad.

3.- Sistema Social: influencias culturales, ambientales y familiares en la experiencia.

Cada sistema influye y se ve influido por el resto de los sistemas. En este modelo el modelo Biopsicosocial, se considera un diagnóstico certero y en donde la elección de una modalidad de intervención apropiada dependerá de cautela y detalle con la que se recopila la información inicial respecto a cada uno de los sistemas mencionados para lo cual, las habilidades comunicativas del profesional de la salud y el uso de herramientas específicas para el diagnóstico y planificación participativos son fundamentales.

En este mismo marco, se entiende que la re/habilitación integral es aquella que a través de procesos terapéuticos, educativos, formativos y sociales, busca el mejoramiento de la calidad de vida y la plena integración de la persona con discapacidad al medio familiar, social y ocupacional, desarrollando acciones simultáneas de promoción de la salud y de la participación y prevención de la discapacidad, desarrollo, recuperación y mantenimiento funcional, aumento de autonomía en las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria y preparación para la integración socio ocupacional de la persona en situación de discapacidad.

Ahora bien, la rehabilitación efectiva es aquella en la cual se incorporan las diferentes esferas sociales y sus componentes como espacios de acción, detectando no sólo las debilidades necesarias de superar sino también las fortalezas presentes en cada comunidad y que se convertirán en un importante elemento de apoyo a la intervención. Así es como, tanto la familia como otros diversos grupos de la comunidad serán parte responsable de los logros que se alcancen.

3. Educación de las personas con Trastorno del Espectro Autista

Una clave para la predicción exitosa en las intervenciones escolares de personas con TEA, parece ser la intervención temprana; lo más pronto que podamos apoyar a los padres, es lo más pronto que los niños pueden mejorar (Frith, 2003). Los mejores resultados pueden ser logrados si el niño con TEA es provisto con una intervención temprana que podría también involucrar a los padres, porque de acuerdo con Trevarthen (1996) “la mejor predicción de los resultados en esta población resta el nivel del lenguaje funcional utilizado a los 30 meses”. Por lo tanto, es importante la intervención desde que el niño es pequeño. Los problemas de comportamiento y emocionales en el futuro pueden también ser minimizados al proveer el apoyo a los niños más pequeños. Muchas intervenciones y terapias complementarias, que van desde el rango psicoeducacional, del comportamiento y cognitivos están disponibles para enseñar a los niños con autismo a través de la comunicación, la interacción o la inclusión (Jordan et al., 1998; Francis, 2005).

El construir un currículo educacional es una tarea que requiere la colaboración de profesionales de distintas áreas y dentro del campo de trastorno del espectro autista, esta es una tarea que tiene consigo una mayor complejidad.

En el currículo oficial de un país, está expresada la visión, aspiraciones y finalidades de la educación, a través de la selección de objetivos, valores y destrezas, que permitan a las personas desarrollarse y participar en las distintas esferas de la vida. Esto demanda el entregar respuestas oportunas y pertinentes a la diversidad de estudiantes, idear estrategias y criterios individualizados que consideren las características, desafíos, estilos de aprendizaje, habilidades funcionales, intereses y expectativas a desarrollar por los estudiantes desde un enfoque ecológico funcional.

Por tanto, la principal función del currículo es ayudar al docente o cualquier profesional, a la elaboración de la planificación escolar de los alumnos, necesitando conocer todas las áreas del desarrollo infantil y todas las formas posibles de comunicación, para poder atender a las necesidades actuales y futuras del alumno y de su familia, teniendo a su vez como desafío de descubrir el modo de aprendizaje de su alumno, o sea, de qué manera él puede comunicarse y relacionarse con el otro.

Algunos de los métodos para la intervención de TEA que cuentan con mayor nivel de evidencia y otros que ha sido altamente recomendados, encontrándose dentro de la categoría de psicoeducativos, por su diseño terapéutico son los siguientes, Autism Speaks (2008):

1.- Enfoques basados en la intervención conductual

Los métodos basados en la intervención de la conducta se basan principalmente en la modificación de la conducta y las técnicas basadas en las teorías del aprendizaje para intervenir a los niños con TEA, intentando mejorar las habilidades socio-comunicativas y modificar los patrones conductuales restrictivos, estereotipados o agresivos y autoagresivos presentes. De este modelo derivan diversos métodos, que difieren principalmente en la edad de inicio, la intensividad de la terapia, en el entorno en que se aplican, especificidad para el autismo, compatibilidad con otros métodos, y nivel de participación de los padres, destacando:

a. Applied Behavior Analysis (ABA) o Análisis Conductual Aplicado: Modelo terapéutico que se basa en los principios del conductismo operante, es decir, moldear las habilidades de socialización, imaginación y comunicación en los niños con TEA por medio de la entrega de un refuerzo positivo, desde el refuerzo primario (alimento en ocasiones) hasta el refuerzo social. Este tratamiento se utiliza tanto para la adquisición de ciertas conductas, por ejemplo el contacto ocular, como también para reducir las conductas problemáticas, como la autoagresión.

b. Entrenamiento en respuestas centrales (PRT): Se basa en los principios conductuales de ABA y se utiliza para incentivar habilidades comunicativas y reducir conductas auto estimulantes, como las estereotipas motoras entre otras. Las modificaciones conductuales se consiguen por medio de estrategias motivacionales a través de refuerzos directos y naturales.

c. Conducta verbal: Otro método conductual, enfocado principalmente en desarrollar habilidades comunicativas verbales. Con este modelo se pretende que el niño establezca la relación entre palabra y su significado, como también que el niño adquiera la habilidad de utilizar el lenguaje oral como medio para satisfacer sus necesidades.

d. Early Intensive Behavioural Intervention/Programas Intensivos de Intervención Conductual (EIBI): Programa basado en los principios del ABA, es decir, en los principios del condicionamiento operante y está centrado en promover mejoras en las deficiencias en el lenguaje, tanto comprensivo como expresivo, la imitación, conductas de auto-cuidado, e interacción social, de forma individual, tanto en los entornos educacional como familiar, promoviendo el rol de la participación familiar como fundamental para la generalización de las conductas a abordar.

2.- Intervenciones basadas en El Desarrollo, las Diferencias Individuales y las Relaciones/Floortime

Constituye una técnica terapéutica específica, diseñada por Stanley Greenspan, basada en el modelo de desarrollo, diferencias individuales y relaciones o DIR (Developmental Individual Differences Relationship Model). Esta técnica permite a médicos, padres y educadores la construcción de un programa adaptado a los retos y fortalezas específicas de los niños, ayudándolos a ampliar sus círculos de comunicación. A su vez la Fundación Autismo Diario (2007), menciona el Floortime (tiempo del suelo), como una serie de técnicas para ayudar a los padres y profesionales a abrir y cerrar círculos de comunicación, con el objeto de fomentar la capacidad interactiva y de desarrollo del niño. Para formularlo de modo sencillo, el tiempo del suelo es una interacción no estructurada, la cual es dirigida por los propios intereses del niño.

Un aspecto central en el Floortime es el papel de las emociones naturales (“R” Relationship) del niño y los intereses, esenciales para el aprendizaje de las interacciones. Otro aspecto importante es el desarrollo (“D” Developmental) cuya intervención, puede ayudar a mejorar la empatía, reciprocidad afectiva y el pensamiento creativo, entre otros. Finalmente este modelo hace gran énfasis en las diferencias individuales (“I” Individual Differences), para favorecer un abordaje individualizado para cada niño en sus áreas más afectadas y considerando sus capacidades.

Este método hace énfasis en el rol de los padres como terapeutas de los niños, quienes son orientados por profesionales (terapeutas, profesores de apoyo), que estén capacitados en este tipo de intervención, ayudando al entrenamiento de estos para ejecutar la intervención Siller M., Sigman M. (2002). Para esto el adulto se adapta al nivel de desarrollo del niño para impulsar nuevas habilidades generalmente a través del juego, siguiendo y participando en actividades que interesen a los niños. Es un método que pese a presentar cierta evidencia Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1997), no muy concluyente ante la comunidad científica, sí es recomendado como un método utilizable para la intervención en TEA.

Es así como el Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación (2004), en relación a los métodos y estrategias descritas que éstos contemplan, destaca que los fines de la educación para las personas con Trastornos del Espectro Autista, son los mismos que para el resto de alumnos, con o sin necesidades educativas especiales.

Ha sido asumida la necesidad de educar y atender de forma adecuada a todas las personas, al menos hasta una cierta edad; para lo que es necesario proceder, por parte del centro y del profesorado, a las adecuaciones necesarias para responder a todo el alumnado, haciendo que las escuelas no sólo admitan a todos, sino que realmente sean escuelas para todos; adaptando el sistema a las personas, en lugar de que sean éstas las que se adapten.

En Chile no existe un registro del diagnóstico, sin embargo, al tomar la prevalencia internacional (9 de cada 1000 RNV), y cruzarla con datos nacionales, es posible estimar que para 240.569 nacidos vivos registrados en el 2007, según el Departamento de Estadística e Información de Salud, Ministerio de Salud, Chile, la cantidad aproximada de personas con diagnóstico de TEA en Chile sería de 2156 niños. Cifras aisladas del año 2009 del Ministerio de Educación indican que en la actualidad existe un total de 589 estudiantes con diagnóstico de Autismo incorporados a Educación Especial por el Decreto Supremo N° 815/1990 (que aprueba planes y programas de estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis), encontrándose 55 en nivel pre-básico, 445 en nivel Básico y 89 en Laboral.

- **Visión positivista.**

- a. Enfoque Ecológico Funcional.**

Hoy en día se ha dado paso a una visión más amplia, para el abordaje de la discapacidad, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de esta población, fundamentada en que las experiencias de los seres humanos son únicas e individuales, y se relacionan básicamente con la percepción que tienen del ambiente, con el conocimiento aprendido en vivencias anteriores, con sus sentimientos, costumbres y tradiciones.

El enfoque ecológico es una perspectiva teórica a través de la cual se describe la forma en que el ser humano se desarrolla; su premisa fundamental plantea que el individuo evoluciona gracias a la interacción dinámica que establece con los escenarios en los que se desenvuelve a lo largo de toda su vida (Shea, 2000). Sus fundamentos se encuentran en la Teoría de Sistemas Ecológicos de Uri Bronfenbrenner (Shaffer, 2002) que pondera la importancia de la relación del ser humano con el ambiente.

En su libro “La Ecología del desarrollo Humano” (En Shea, 2000) Bronfenbrenner, propone, a través de la investigación científica, una perspectiva práctica que orienten las acciones sociales de las personas; asume que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia en su desarrollo. Esto lleva al autor a considerar el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Pero este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos mismos. El Enfoque Ecológico explica los diferentes niveles contextuales en los que se desenvuelve el sujeto y cómo influyen en su desarrollo a lo largo de toda su vida. Funcionan e interactúan como un sistema dinámico e interdependiente.

Dentro de este sistema se describen cuatro contextos, el primero corresponde al Microsistema que abarca las actividades e interacciones que se dan en el entorno más inmediato de la persona, por ejemplo la familia, compañeros de juegos, cuidadores, etc.

El Mesosistema es el segundo contexto, en el cual se establecen conexiones entre los microsistemas: hogar, escuela, grupos comunitarios.

El tercer contexto denominado Exosistema, reúne los contextos en los que no forman parte directamente los niños o adolescentes, se refiere sobre todo al rol social y a las relaciones que establece la familia en la comunidad a la que pertenece, por ejemplo el lugar de trabajo de los padres.

Por último, el cuarto contexto Macrosistema, abarca los valores ideológicos, religiosos, políticos o culturales que predominan en la comunidad y que la distinguen de otros grupos culturales, donde se circunscribe y decide por ejemplo cómo deben ser tratados los niños, tipos de experiencias que pueden tener.

Este enfoque teórico incluye además una dimensión temporal o cronosistema, el cual enfatiza los cambios en el niño o en cualquiera de los contextos ecológicos que puedan afectar el desarrollo. Toma en cuenta por tanto los cambios cognitivos y biológicos del individuo y el impacto de los cambios ambientales en una variable cronológica: la edad del niño.

A estos sistemas Bronfenbrenner (1979), les denomina contextos ecológicos y constituyen un marco conceptual para considerar en forma simultánea, lo que ocurre por ejemplo, en el hogar de un estudiante y los factores que están en juego en otros escenarios (escuela y comunidad). Son interdependientes, son contextos interpersonales y entre escenarios, así como interacciones del aprendiz en el grupo social más cercano y en el contexto sociocultural al que pertenece, (Shea y Bauer. 2000).

En este orden de ideas, el enfoque ecológico en el ámbito educativo, describe y aborda la estructura de las interrelaciones que se establecen entre escuela y demás contextos en que se desenvuelve el estudiante.

Uno de los grandes desafíos presentes en el currículum nacional chileno, ha sido el operacionalizar a través del Enfoque Ecológico Funcional, que hace referencia a aquel que integra todas las áreas del desarrollo de acuerdo a las características individuales del alumno (a) de una manera significativa y en actividades cotidianas; ofrece lo que es necesario a cada estudiante y busca información a través de evaluaciones formales e informales. El aspecto de la comunicación y socialización se encuentra en todas las experiencias de aprendizaje” (MINEDUC, 2009).

Este enfoque juega un rol fundamental, ya que promueve la individualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, haciendo las siguientes consideraciones:

Enfoque Ecológico

- Todo estudiante puede aprender sea cual fuere el tipo y grado de discapacidad que presente.
- Pone especial atención en la historia personal del niño, niña o joven y en las interacciones propias que establece en su contexto familiar y cultural, siendo el hogar el punto de partida para las primeras formas de interacción y participación.
- Considera clave la participación activa del estudiante y de su familia en la toma de decisiones respecto de su propuesta curricular.
- Al momento de diseñar el plan de transición, otorga especial énfasis en conocer la opinión del estudiante, sus intereses, expectativas, sueños, preocupaciones, su historia de vida, las particularidades del entorno al cual pertenece, entre otros.
- Toma en cuenta aquellos ambientes naturales e inclusivos en los que se desenvuelve actualmente el estudiante (familiar, escolar, socio-comunitario y laboral) entendiendo que es en cada uno de ellos donde se producirán los aprendizajes más relevantes.

Enfoque Funcional

- Considerar la pertinencia y funcionalidad de la enseñanza y de los aprendizajes; su proyección hacia el futuro. El énfasis debe estar en favorecer permanentes generalizaciones y transferencias, así como la adecuación de los componentes del currículo, los tiempos, tipos de agrupaciones, materiales; entre otros.
- Las actividades a realizarse, deben tener significado, siendo de gran importancia que estén de acuerdo a la edad cronológica de los estudiantes.

Es así que partir de este enfoque ecológico funcional, que la Guía: Educación para la Transición (2013), plantea que el rol de los establecimientos se debe centrar en diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar destrezas funcionales y académicas básicas para relacionarse con otros, comunicarse, orientarse y desplazarse libremente por diferentes contextos de participación social, conseguir un manejo personal adecuado (vestirse, alimentarse, estar bien presentando), cumplir lo más autónomamente posible con el desarrollo de actividades propias de la vida diaria, dominar habilidades básicas funcionales de lectura, escritura y matemáticas, recrearse de múltiples formas, explorar, descubrir y tomar decisiones informadas sobre sus preferencias profesionales, vocacionales y laborales, beneficiarse de una formación laboral que se ajuste a sus posibilidades e intereses, dominar competencias de empleabilidad, integrarse al mundo laboral y a la vida de su comunidad, construir/reconstruir permanentemente su propio proyecto de vida.

Para poder concretar el desarrollo de estas actividades, es necesario que los establecimientos analicen los entornos en los que participa el estudiante (hogar, escuela, aula, comunidad inmediata y comunidad extendida, patrones culturales, etc.) y sobre la base de los resultados obtenidos, se diseñen experiencias de aprendizaje que incrementen su participación en todo ámbito, dinámica, actividad y contexto.

▪ Estrategias educativas.

Las estrategias educativas de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, van requiriendo diferentes tipos de adecuaciones curriculares, las que dependen de las características personales y desafíos de cada uno, y deben dar respuestas a las necesidades de acceso, rompiendo a su vez las barreras del aprendizaje.

Desde la mirada de la inclusión, ha emergido el concepto de barreras al aprendizaje y la participación, que fija su mirada en el contexto, principalmente en las prácticas educativas como factor decisivo del éxito o fracaso de los estudiantes en la escuela. Siendo así, este concepto alude a todos aquellos factores del entorno educativo que dificultan o impiden el

acceso, aprendizaje y participación de los estudiantes. Echeita (2006), describe que “con el concepto de barreras se resalta que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados niños/as” (...) “lo importante de esta perspectiva interactiva y contextual es que nos ayuda a pensar que tales condiciones pueden cambiar”.

Actualmente en Chile, la Educación Especial debe convivir por un lado, con una normativa que fue elaborada en los años 90 donde primaba un enfoque centrado en el déficit tanto en el diagnóstico como en la respuesta educativa, mientras que por otra parte, se instala con mayor fuerza una visión de Educación Inclusiva que aspira a que todos y todas las estudiantes, no obstante sus diferencias individuales, culturales y sociales ante el aprendizaje, puedan acceder a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprender.

Las familias de los niños y jóvenes con TEA, suelen buscar información en una gran variedad de fuentes con el fin de ayudar a sus hijos y en esta búsqueda se encuentran con la sugerencia de abordar algunas estrategias de diversa índole que de acuerdo a reportes experienciales, resultan ser muy significativos para algunos de los niños del espectro. Las investigaciones reportan que para el tratamiento de cualquier condición infantil un porcentaje de ellos (11,8%) se ha utilizado algún Método Complementario Alternativo para cubrir algunas necesidades de salud y en el caso de los TEA el porcentaje se eleva considerablemente (52 – 95%) Hanson E., Kalish L., Bunce E., Curtis C., McDaniel S. et al. (2007). Debido al incipiente aumento de estudios aproximativos a los efectos de los métodos terapéuticos en la intervención en TEA, se debe adherir a estrategias terapéuticas variadas dirigidas a la multiplicidad de manifestaciones del TEA, identificando y atendiendo prioritariamente las dificultades y capacidades específicas que presenta cada niño/a, más que adherir a un tratamiento único. El abordaje para este grupo de trastornos debe ser lo más integral e inclusivo posible, abarcando la definición de metas para todas las esferas en las que se desenvuelven los niños/as. He aquí la importancia primaria de la adherencia y el compromiso de los familiares, que deben actuar como co-terapeutas, siguiendo las recomendaciones de los profesionales. Es importante, entonces, mantener a los padres conscientes de las posibilidades y limitaciones de sus hijos, y generar directrices claras para llevar a cabo el trabajo con estos.

En relación a los principales aportes para avanzar hacia una educación para todos y todas, esta siempre se va a originar y validar en los propios establecimientos educativos y el dar respuesta a la diversidad desde una visión inclusiva, significa en primera instancia comprender que los objetivos de aprendizaje son comunes para todos los estudiantes, por lo que el camino no es ni será el paralelismo curricular sino encontrar las vías para descubrir cómo a partir del currículo nacional, es posible implementar un programa de estudio desde una perspectiva ecológica. Por tanto, los establecimientos educacionales que asumen el desafío de escolarizar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en este caso Trastorno del Espectro Autista (TEA), tienen dos grandes desafíos:

1.- El primero es identificar lo que los alumnos y alumnas deben conocer y ser capaces de hacer a lo largo de la trayectoria escolar.

2.- El segundo, lograr que todas y todos los estudiantes obtengan los mejores resultados de aprendizaje y desarrollen al máximo sus talentos y capacidades, fomentando resultados personales valiosos y la plena participación social comunitaria.

Una educación de calidad para aquellos estudiantes que presentan NEE requiere de una combinación equilibrada entre aquello que es común a todos los estudiantes y lo que es único, según sean sus características.

En materia curricular, se han estipulado quehaceres que dicen relación con la necesidad de generar las articulaciones necesarias entre el plan de transición y los siguientes referentes que forman parte de la respuesta educativa para estos estudiantes en específico:

A.- Referentes Curriculares Nacionales: Bases Curriculares de Educación General Básica, Marco Curricular de Educación Media, Programas de Estudio de Formación Diferenciada-Técnico Profesional a través de Adecuaciones Curriculares.

B.- Referentes desde el Enfoque Ecológico-Funcional Áreas o Dominios: Educación, Vida en Comunidad, Actividades de la Vida Diaria, Ayudas y Servicios Especializados, COACH, los cuales son posibles de articular a través de objetivos de aprendizaje, Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) o Ejes en una asignatura.

▪ **Adecuaciones Curriculares.**

No hay dos niños que sean iguales y esto es aún más cierto cuando se trata de personas que presentan trastorno del espectro autista. Los puntos fuertes y sus necesidades son únicamente suyos. Varían mucho en sus habilidades, intereses, antecedentes familiares y personalidad. Incluso en los casos en que tengan las mismas afecciones médicas, pueden funcionar de forma muy diferente con respecto a los otros. Pueden tener retraso mental profundo o estar dotados intelectualmente; tener limitaciones físicas por ciertas afecciones neurológicas, motrices o de otro tipo; ser muy conversadores o incapaces de hablar; disfrutar con los abrazos o tener tendencia a evitar el contacto físico, es decir, los equipos, materiales y estrategias que funcionan bien con un niño pueden no ser eficaces cuando se usan con otro, aun cuando los dos tengan un nivel de funcionamiento similar.

En este sentido, el término de Adecuación Curricular es entendido como los “cambios a los diferentes elementos del currículo, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes que presenta necesidades

educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar.” (MINEDUC, 2013).

La Ley 20.422/2010 sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, en su Artículo 36° plantea que: Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional.

El uso de las adecuaciones curriculares, deben ser definidas posibilitando favorecer que los estudiantes que presentan NEE puedan acceder y progresar en los distintos niveles educativos, habiendo adquirido los aprendizajes básicos imprescindibles establecidos en las bases curriculares, promoviendo a su vez, el desarrollo de sus capacidades respecto de sus diferencias individuales.

Así también, la Ley General de Educación N° 20.370/2009, en su Artículo 34° expone que se deben establecer: “criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos”.

Las adecuaciones curriculares son una estrategia de planificación y actuación docente que aspira a responder a las necesidades educativas de cada alumno y alumna. Las adecuaciones curriculares no tienen un carácter fijo o definitivo, los ajustes variarán acorde a las posibilidades del alumno y alumna y del establecimiento educativo.

Previo a la aplicación de adecuaciones curriculares, deben ser considerados aspectos en el proceso de toma de decisiones para la implementación de dicha adecuación curricular a un estudiante, de los cuales se tienen presentes los siguientes:

- a) Considerar como punto de inicio, toda la información previa recabada durante el proceso de evaluación diagnóstica individual de del estudiante que presenta NEE, considerando dentro del ámbito educativo la información y antecedentes entregados por los profesores, la familia del estudiante, las personas responsables de éste, o el propio alumnos según corresponda. Dentro del ámbito de la salud, se deben considerar los criterios y las dimensiones de la Clasificación del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), así como también las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud.
- b) Asegurar que los estudiantes que presentan NEE puedan permanecer y transitar en los distintos niveles educativos, con equivalentes oportunidades de recibir y desplegar una educación de calidad, permitiéndoles de esta forma desarrollar sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad.

- c) Favorecer o priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles dado el trascendental impacto que ellos ejercen sobre el desarrollo personal y social de los estudiantes, y que pueden llegar a comprometer su proyecto de vida futuro y poner en riesgo su participación e inclusión social.
- d) Asegurar durante el proceso de definición e implementación de adecuaciones curriculares la máxima participación de los profesionales del establecimiento entre los que cuentan profesores de educación general, profesores de educación especial y profesionales asistentes de la educación en conjunto con la familia del estudiante, permitiendo de esta forma que éstas sean lo más pertinentes y relevantes para responder a las NEE detectadas en el proceso de evaluación diagnóstica individual (según DS N°170/2009).

Los principales criterios para la aplicación de las adecuaciones curriculares que han sido considerados son los siguientes:

Adecuaciones curriculares de acceso.

A continuación se realizara una descripción de ambos criterios para la aplicación de las adecuaciones:

- a) Adecuaciones curriculares de acceso. Son aquellos que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación; facilitando el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizajes. Generalmente, las adecuaciones curriculares de acceso son utilizadas por los estudiantes tanto en el colegio, como en el hogar y en la comunidad.

Criterios a considerar para las adecuaciones curriculares de acceso:

- Presentación de la Información. La forma de presentar la información, debe permitir a los estudiantes acceder a través de modos alternativos, que pueden incluir por ejemplo: información auditiva, táctil, visual y la combinación de éstas, ejemplo: ampliación de la letra o de las imágenes, amplitud de la palabra o del sonido, uso de contrastes, utilización de color para resaltar determinada información, videos o animaciones, velocidad de las animaciones o sonidos, así como también la utilización de ayudas técnicas que permitan el acceso a la información escrita (lupa, recursos multimedia, equipos de amplificación de audio), textos escritos o hablados, presentación de la información a través de lenguajes y signos alternativos y/o complementarios y con distintos niveles de complejidad; entre otros.

- **Formas de Respuesta.** La forma de respuesta debe permitir a los estudiantes realizar actividades, tareas y evaluaciones, a través de diferentes formas y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas diseñadas específicamente para disminuir las barreras que interfieren su participación en el aprendizaje. Por ejemplo, responder a través del uso de un ordenador adaptado, ofrecer posibilidades de expresión mediante múltiples medios de comunicación tales como: texto escrito, sistema Braille, lengua de señas, discurso, ilustración, diseño manipulación de materiales, recursos multimedia, música, artes visuales, escultura, persona que transcriba las respuestas del estudiante, uso de calculadora, ordenadores visuales, organizadores gráficos; entre otros.
- **Entorno.** La organización del entorno, debe permitir a los estudiantes el acceso autónomo mediante adecuaciones en los espacios, ubicación y las condiciones en las que se desarrolla la tarea, actividad o evaluación. Por ejemplo, situar al estudiante en un lugar estratégico o del aula para evitar que se distraiga y/o para evitar que distraiga a otros estudiantes, o que pueda realizar lectura labial; favorecer el acceso y desplazamiento personal o de equipamientos especiales; adecuar el ruido ambiental o la luminosidad; entre otros.
- **Organización del tiempo y el horario.** La organización del tiempo, busca ajustarse lo más razonablemente posible a las posibilidades del o la estudiante, fomentando su autonomía y la plena realización personal, mediante la aplicación de modificaciones en la forma que se estructura el horario o el tiempo para desarrollar las clases o las evaluaciones. Por ejemplo, adecuar el tiempo utilizando en una tarea, actividad o evaluación, organizar espacios de distensión o desfogue de energía, permitir el cambio de jornada en la cual se rinda una evaluación; entre otros.

Estas adecuaciones curriculares de acceso, aplicadas según las NEE de los estudiantes para favorecer su aprendizaje, deben ser congruentes con las utilizadas en sus procesos de evaluación, y conocidas previamente por los estudiantes para que no constituyan una dificultad adicional.

- b) **Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.** Los objetivos de aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares, pueden ser ajustadas en función de los requerimientos específicos de cada estudiante respecto de los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia. Los objetivos de aprendizaje, expresan las competencias básicas que todo alumno debe alcanzar en el transcurso de su escolaridad. En consecuencia, se debe adoptar como resultado de un proceso de evaluación amplio y riguroso de carácter interdisciplinario.

Las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje, pueden considerar los siguientes criterios:

- Graduación del nivel de complejidad. Es una medida orientada a adecuar el grado de complejidad de un contenido, cuando éste dificulta el abordaje y/o adquisición de los aspectos esenciales de un determinado objetivo de aprendizaje, o cuando estén por sobre o por debajo de las posibilidades reales de adquisición de un estudiante. Algunos de los criterios que orientan la graduación del nivel de complejidad de los aprendizajes son los siguientes:
 - 1.- Conocer a cabalidad los aprendizajes que han alcanzado los estudiantes, así como también aquellos que se encuentran en desarrollo o que aún no han logrado.
 - 2.- Plantear objetivos de aprendizaje que sean alcanzables y desafiantes al mismo tiempo, basados en los objetivos de aprendizajes esperados del currículo nacional.
 - 3.- Operacionalizar y secuenciar con mayor precisión (metas más pequeñas o más amplias) los niveles de logro con la finalidad de identificar el nivel de aprendizaje adecuado al estudiante.
- Priorización de objetivos de aprendizaje y de contenidos. Consiste en seleccionar y dar prioridad a determinados objetivos de aprendizaje, que se consideran básicos imprescindibles para su desarrollo y la adquisición de aprendizajes posteriores. Implica por tanto, jerarquizar a unos por sobre otros, sin que signifique renunciar a los de segundo orden, sino más bien a su postergación o sustitución temporal. Algunos de los contenidos que se deben priorizar por considerarse fundamentales son:
 - 1.- Aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje como: comunicación oral o gestual, lectura y escritura.
 - 2.- Uso de operaciones matemáticas para la resolución de problema de la vida diaria.
 - 3.- Procedimientos y técnicas de estudio.
 - 4.- Objetivos transversales, tales como: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, desarrollo físico armónico, formación ética, la persona y su entorno, tecnologías de información y comunicación, habilidades sociales y de la vida diaria; entre otros.
- Temporalización. Consiste en la flexibilización de los tiempos establecidos en el currículo para el logro de los aprendizajes. Este tipo de adecuación curricular está preferentemente orientada a la atención de las necesidades educativas especiales que afectan el ritmo de aprendizaje. Puede implicar la destinación de un período más prolongado o graduado para la consecución y consolidación de ciertos aprendizajes sin que se altere la secuencia de éstos.

- **Enriquecimiento del currículo.** Esta modalidad de adecuación curricular, corresponde a la incorporación de objetivos no previstos en las Bases Curriculares y que se consideran de primera importancia para el desempeño académico y social del estudiante, dadas sus características y necesidades. Supone complementar el currículo general con determinados aprendizajes específicos, como por ejemplo, el aprendizaje de una segunda lengua o código de comunicación, como la lengua de señas chilena, lengua nativa de los pueblos originarios, el sistema Braille u otros sistemas alternativos de comunicación, o profundizar en algún aspecto del currículo correspondiente al nivel, a través de la estrategia de integración de asignaturas o incorporando objetivos de aprendizaje, materiales y actividades que responden a las necesidades de profundizar por parte de algunos estudiantes.
- **Eliminación de aprendizajes.** La eliminación de objetivos de aprendizaje se debe considerar sólo cuando otras formas de adecuación curricular, como las descritas anteriormente, no resultan efectivas. Esta será siempre una decisión a tomar en última instancia y después de agotar otras alternativas para lograr que el estudiante acceda al aprendizaje. Algunos de los criterios para tomar la decisión de eliminar un aprendizaje, son los siguientes:
 - 1.- Cuando la naturaleza o la severidad de la necesidad educativa especial es tal, que los otros tipos de adecuación no permiten dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del estudiante.
 - 2.- Cuando los aprendizajes esperados suponen un nivel de dificultad al cual el estudiante que presenta necesidades educativas especiales no podrá acceder.
 - 3.- Cuando los aprendizajes esperados resultan irrelevantes para el desempeño del estudiante que presenta NEE en relación con los esfuerzos que supondría llegar a alcanzarlos.
 - 4.- Cuando los recursos y los apoyos extraordinarios utilizados, no han tenido resultados satisfactorios.
 - 5.- Cuando esta medida no afecte los aprendizajes básicos imprescindibles, como por ejemplo: la comunicación la lecto-escritura, las operaciones matemáticas (indistintamente del código empleado), las habilidades de interacción social, los desempeños autónomos en la realización de actividades de la vida diaria, el auto-conocimiento, la libre determinación, la protección y la defensa de sus derechos; entre otras que aseguren la transición exitosa del o la estudiante por las distintas etapas de su trayectoria vital.

Cada uno de estos argumentos, se deben fundamentar y acompañar de las evidencias y de los medios de verificación para su comprobación.

La evaluación como elemento implícito en la enseñanza y el aprendizaje, se debe aplicar desde una perspectiva integral y con un enfoque de procesos, a través de múltiples estrategias que den cuenta del nivel de logro alcanzado por el o la estudiante y también del impacto que sobre los resultados, ha ejercido la calidad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, se sugiere emplear la evaluación formativa y sumativa, considerando a priori la recogida de evidencias relativas al nivel de logro, tanto en conceptos y conocimientos claves esperados, como también de los desempeños requeridos. Por lo anteriormente señalado, se sugiere aplicar evaluación diagnóstica previa al desarrollo del Módulo, de modo que se logre anticipar la aplicación de medidas de ajuste, atendiendo a la diversidad de los estudiantes. Teniendo en cuenta la relevancia que posee en la enseñanza y el aprendizaje, la integración de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas, se recomienda que las Planificaciones Mensuales incorporen múltiples actividades evaluativas donde se desglosen los procesos y consideren también resultados con la finalidad de valorar el nivel de generalización y transferencia adquirido por el estudiante, siendo indispensable elaborar Pautas de Evaluación

que respondan a los criterios de evaluación definidos y en absoluta intersección con los aprendizajes esperados en cada Unidad Temática. Las evaluaciones ponderarán un 40% en relación a la evaluación sistemática, un 40% a evaluación final de desempeño, basada en la calidad de los distintos productos que demanda cada Unidad Temática y un 20% corresponderá a evaluaciones teóricas. En el marco de las evaluaciones, son criterios a considerar los siguientes:

- ✓ Integrar aprendizajes conceptuales, sociales y prácticos a desarrollar en cada Unidad Temática.
- ✓ Priorizar el desarrollo de conocimientos y habilidades que garanticen que el estudiante aprenda a aprender; asegurando su progreso por el itinerario formativo.
- ✓ Orientar las actividades hacia el dominio de desempeños apropiados y no de memorizaciones de conceptos y definiciones aisladas sin respaldo social y práctico.
- ✓ Propiciar desempeños en múltiples contextos de participación. Esto exigirá planificar y desarrollar visitas a talleres y empresas de la comunidad local.
- ✓ Otras que el o la docente estime necesarias y oportunas, atendiendo a las capacidades, intereses, expectativas y perfil de necesidades de apoyo manifiesto por cada estudiante.

- **Diseño Universal de Aprendizaje como una de las medidas de respuesta a la diversidad en el aula.**

Atender la diversidad en el aula, según la Guía Educación para la transición Orientaciones técnico pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la Transición hacia una Vida Adulta Activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo entre los 14 y 26 años de edad cronológica. (MINEDUC, 2013), significa que los docentes se preocupen de todos y cada uno de los estudiantes, generando ambientes de aprendizaje enriquecedores y diversificando la enseñanza para ajustarla a la variedad de estilos y ritmos de aprendizaje, prestando especial atención a aquellos alumnos/as que más apoyo necesitan para participar y aprender. Todos los y las estudiantes pueden progresar si se les brindan las oportunidades y las ayudas necesarias porque el aprendizaje no depende tanto de capacidades innatas, sino de la cantidad y calidad de experiencias y apoyos que se les otorgue cotidianamente durante su desarrollo.

El Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA), es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias que éstos presentan. Se fundamenta en el principio Universal de Accesibilidad o Diseño Universal, al que se hace referencia también en el artículo 3° de la ley 20.422/2010.

El DUA se basa en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, por lo que las programaciones y las situaciones de aprendizaje se diseñan desde el principio (“a priori”) para satisfacer las diferencias de aprendizaje de manera que gran parte de las adecuaciones puedan ser reducidas o eliminadas a futuro.

Los principios que orientan el DUA son los siguientes:

a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación. Los estudiantes, en general, difieren en la manera en que perciben y comprenden la información que se les presenta, por lo que, no existe una modalidad de representación que sea óptima para todos. Bajo este criterio el docente reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias. Por lo anterior, la planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de los contenidos escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes.

b) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión. El o la docente considera todas las formas de comunicación y expresión. Se refiere al modo en que los estudiantes ejecutan las actividades y expresan los productos de su aprendizaje. Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben. Por eso, no existe un único medio de expresión que sea óptimo o deseable para todos. Al proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de

las diferentes tareas, permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefieran. Con la finalidad de poder ofrecer variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, será necesario que éstas se concreten en la planificación de clases.

c) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso. El o la docente ofrece distintos niveles de desafíos y de apoyos, tales como: fomentar trabajos colaborativos e individuales, formular preguntas que guían a los estudiantes en las interacciones, y proporcionar estrategias alternativas para: activar los conocimientos previos, apoyar la memoria y el procesamiento de la información; entre otras.

Lo anterior, alude a las variadas formas en que los alumnos pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella. Al planificar, los profesores se deben asegurar que todos los estudiantes participen en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío que se ajuste a sus posibilidades. Estas diferentes alternativas de participación, serán útiles para todos, favoreciendo además su autonomía, para lo cual se deberán considerar estrategias que permitan captar su atención e interés, de modo que se pueda apoyar el esfuerzo y la persistencia y para el control y regulación de los propios procesos de aprendizaje.

La creación de situaciones de aprendizaje accesibles a todos, supone al docente un amplio conocimiento de cada estudiante; sus fortalezas y dificultades, los factores que facilitan su aprendizaje, sus preferencias y estilos de aprendizaje y sus necesidades educativas más específicas o especiales en algunos casos

▪ **Instrucción Sistemática.**

De acuerdo a lo expresado en la Guía Educación para la transición (2013), el precursor del método conocido como Instrucción Sistemática Marc Gold (1978), afirmaba que: “Cualquier persona puede aprender si encontramos la manera de enseñarle”.

Bajo esa convicción, surge la frase Try Another Way (Pruebe Otra Manera), haciendo alusión a la necesidad de buscar permanentemente la o las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que mejor se ajusten a los requerimientos de cada estudiante.

En los inicios, la Instrucción Sistemática se orientó fundamentalmente a la elaboración de nuevos análisis de tareas mucho más individualizados para favorecer la preparación laboral de personas con NEE múltiples; sin embargo, con el paso del tiempo, sus propios autores comprendieron que la universalidad de sus aplicaciones, la hace extensiva a la enseñanza y el

aprendizaje de un amplio espectro de actividades propias de la vida diaria, preponderando entornos naturales y contextos significativos para el o la estudiante.

En el campo de la investigación educativa y en particular, en la enseñanza de estudiantes que presentan NEE múltiples, se reconocen los positivos impactos de la enseñanza sistemática en tanto otorga protagonismo al estudiante (participación activa, enfoque de derecho, etc.) y favorece el desarrollo de apoyos educativos individuales en cada etapa del aprendizaje, a través de la presentación de pequeños pasos a seguir y aplicando las pausas correspondientes para comprobar el nivel de comprensión y de dominio alcanzado por él.

Browder, D. M. y Spooner, F. (2011) , hacen referencia a la Instrucción Sistemática como una herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas y la conciben como una estrategia altamente efectiva para propiciar el desarrollo de una amplia variedad de habilidades funcionales y también académicas (lectura, matemáticas y ciencias) por parte de estudiantes que presentan NEE múltiples.

Esto, por un lado ayuda a realizar retroalimentaciones sistemáticas (evaluación de los progresos personales) y por otra parte, orienta sobre la continuidad del proceso hasta lograr que el estudiante obtenga la suficiente seguridad y autonomía en su ejecución y, su posterior generalización y transferencia a otros contextos, agrupaciones, situaciones y dinámicas.

En cierta forma, la Instrucción Sistemática rompe con la forma estándar del análisis de tareas, desmitificando la idea de escribir paso a paso la secuencia de una tarea y en lugar de ello, recomienda descomponer la tarea en los pasos que sean necesarios para cada estudiante en particular. De esa forma, se individualiza el proceso y con frecuencia, se agilizan los tiempos de enseñanza y el aprendizaje.

Los principios fundamentales de la instrucción sistemática son los siguientes:

1. La formación laboral es mucha más efectiva cuando se desarrolla en un lugar real de trabajo, en interacción con otras personas que allí se desempeñan.
2. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje resultan más pertinentes en tanto prioricen los apoyos naturales.
3. Favorece la inclusión en la medida que prioriza el desarrollo de actividades en grupos heterogéneos.
4. La colaboración y la co-enseñanza, son reconocidas como estrategias claves al privilegiar el intercambio de experiencias e ideas entre docentes, profesionales asistentes de la educación, familiares, representantes sectoriales, etc., quienes al poseer un conocimiento

acabado del o la estudiante, van a aportar en la identificación de la secuencia de pasos que resulte más pertinente para él o ella.

5. El modelado se reconoce como una potente vía para la consecución de metas personales, mediante el desarrollo de demostraciones con apoyo gestual, verbal, visual, símbolos, imágenes / pictogramas, mano bajo mano; entre otras estrategias, códigos de información y variantes de presentación - representación de la información.
6. Evitar el uso de análisis estandarizados de tareas y en su lugar, proponer análisis in situ de tarea para posteriormente proceder a su descomposición en los pasos que resulten indispensables, considerando factores personales inherentes al estudiante y la mayor cantidad de variables contextuales propias de ese lugar en particular.
7. La responsabilidad de la enseñanza debe recaer en el / la trabajador /a tutor /a, quien favorecerá el aprendizaje, a través de elementos claves de instrucción:
 - Conocer con exactitud al estudiante; sus cualidades, así como sus preferencias vocacionales y laborales. En este sentido, clarificar que se boga por recopilar los “datos estrictamente necesarios”, evitando indagaciones que invadan su privacidad.
 - Exploración detallada del perfil ocupacional, identificación de las tareas que comprende, definición conjunta de las estrategias más efectivas para asegurar la enseñanza y el aprendizaje, análisis del contexto y del puesto ocupacional, incluyendo la trayectoria entre el hogar y el centro de trabajo; entre otras variables.

Según Bove (2007), la instrucción sistemática es el resultado de la interacción entre el ambiente de práctica o contexto (escuela, hogar, sala de clases, baño, cocina, patio, calle, etc.), el instructor o profesor y el estudiante o trabajador.

Toda instrucción generadora de habilidades, se acompaña constantemente de dos factores, los que deben estar durante todo o parte de los pasos de la instrucción (esto dependerá del estudiante, los retos que presente) y del tipo de actividad funcional que se quiera enseñar.

Estos son:

- a) Reforzadores: naturales o artificiales.
- b) Estrategias de apoyo: instrucciones visuales, demostración o modelaje, instrucción gestual, instrucción física, instrucción verbal.

Reforzadores: para desarrollar habilidades en los estudiantes, es necesario controlar los estímulos que apoyan el inicio de los aprendizajes, habilidades y reforzar las respuestas correctas a esos estímulos.

Reforzadores naturales: son todos aquellos que existen naturalmente en el ambiente o contexto donde se ejecutará el aprendizaje (por ejemplo: reconocimiento social).

Reforzadores artificiales: se incluye toda la gama de estímulos que son introducidos en el ambiente de aprendizaje. Solo se debieran utilizar cuando el estudiante no responde a los estímulos naturales (por ejemplo; tarjeta con una imagen que anticipa una actividad, fichas canjeables, premios, entre otros).

a) Estrategias de Apoyo

Apoyo físico: se refiere a otorgar soporte física al estudiante durante el proceso de aprendizaje una tarea. Se divide en dos tipos

Apoyo físico total: incluye la manipulación de la mano, brazo o codo del estudiante.

Apoyo físico parcial: incluye el contacto físico con el estudiante, normalmente implica tocar levemente el codo a la persona para dirigir su acción, en la ejecución de una tarea.

Demostración o Modelaje: modelar o mostrar el procedimiento de ejecución de una tarea, es una estrategia efectiva especialmente con estudiantes que presentan retos en el ámbito de la comunicación verbal.

Apoyos visuales: incluye el uso de fotografías – dibujos – símbolos - colores o palabras. Los apoyos visuales pueden ser incorporados en forma permanente al espacio físico de trabajo y de esa forma, lograr que se transformen en estímulos naturales.

Apoyo gestual: incluye movimientos corporales con el propósito de dirigir la atención del estudiante, ya sea a un material específico o hacia un área general del espacio de trabajo (en algunos casos, el uso de gestos puede incluir una demostración parcial de la ejecución de la tarea).

Apoyo verbal o lengua de señas: se refiere a la instrucción a través del lenguaje verbal o de señas. Esta se divide en dos tipos:

- Apoyo verbal o seña directa: es la que da la información o instrucción concreta, como “lávate las manos”.
- Apoyo verbal o seña indirecta: es aquel que provee información general, no especifica acerca de la acción a ejecutar, como “¿tienes las manos pegajosas...?”.

En la instrucción sistémica existen dos tipos de estrategias de instrucción:

- a) Encadenamiento
- b) Aproximación

Encadenamiento: muchas personas aprenden mejor cuando las tareas son divididas en los pasos que la componen. Este procedimiento vuelve a enseñar un paso de la tarea por vez, permitiendo al estudiante dominarlo antes de seguir con el paso siguiente.

Aproximación: Se utiliza cuando el alumno, no tiene ningún antecedente previo de la habilidad a desarrollar. El instructor guía parte de la acción y después el estudiante sigue solo. Es importante destacar que en el encadenamiento podría haber acciones o pasos para adquirir la habilidad que necesiten ser enseñados por aproximación (Bove, M. 2007).

▪ **Profesiograma**

De acuerdo a lo referido por la empresa Gestion.org (2014), los profesiogramas consisten en un documento que organiza las conexiones técnico-organizativas, por medio de una gráfica en la que se resumen las aptitudes y capacidades de los puestos de trabajo que existen y que cumplen los trabajadores.

Los profesiogramas, deben recoger obligatoriamente diferentes aspectos en relación a los puestos de trabajo:

- ✓ La denominación del puesto de trabajo.
- ✓ Su descripción profesional.
- ✓ Su descripción técnica.
- ✓ Su descripción orgánica.
- ✓ Otras características y necesidades que se pudieran requerir.

Por otra parte, según J.M. Fourgous en su libro *Cómo evaluar a las personas* (1993), expresa que dicho instrumento debe estar compuesto de seis denominaciones concretas de los puestos de trabajo respectivos:

- ✓ La identificación del puesto de trabajo.
- ✓ El objetivo.
- ✓ Las responsabilidades.
- ✓ Las relaciones.
- ✓ Las condiciones físicas que se requieren para el trabajo, así como sus riesgos.
- ✓ Los requerimientos que se exigen para ocupar el puesto.

En cuanto al objetivo de los profesiogramas, este se basa en ser un documento que indica qué factores, qué competencias, y en qué grado, son importantes para desempeñar adecuadamente las funciones y tareas propias de un puesto, evaluándose hasta qué punto los

candidatos a ese puesto de trabajo poseen las características y competencias definidas en el profesiograma correspondiente.

En la realización de un profesiograma para elegir al mejor candidato, se requiere la selección y entrenamiento del personal que va a realizar el estudio de análisis y descripción de los puestos de trabajo. Los mismos pueden ser realizados por el ocupante del puesto, el jefe inmediato superior, un técnico del Departamento de Recursos Humanos, un consultor externo o una combinación de varios.

Evidentemente, cada opción tiene, sus ventajas y desventajas; el consultor externo tiene pleno conocimiento de la metodología para redactar los profesiogramas, pero no está muy familiarizado con el real desempeño del puesto en este caso del ocupante de la labor y su jefe inmediato superior, por lo que quizás serán poco objetivos en la selección y transcripción de la información por no estar lo suficientemente relacionado con dicha redacción.

Lo más usual, suele ser acudir a algún técnico del Departamento de Recursos Humanos y a un consultor externo para formar y entrenar al personal de la propia instalación, en caso de que sea necesario.

También deben definirse en esta etapa, los responsables de organizar, coordinar y dirigir a las personas que participarán en el análisis y descripción de puestos de trabajo, es decir, quien vigilará a quién valore a los candidatos. Por tanto, el entrenamiento del personal que va a realizar el estudio de análisis y descripción de puestos de trabajo debe estar orientado hacia las particularidades de un estudio de este tipo y hacia los métodos fundamentales que se utilizan en estos casos.

Dentro de los aspectos fundamentales que se deben considerar de los candidatos a los puestos de trabajo en un profesiograma, se destacan los siguientes:

✓ Características específicas del individuo tales como:

- 1.- Datos personales: edad, sexo, estado civil.
- 2.- Característica familiares: procedencia, recursos.
- 3.- Requisitos físicos: aspecto, salud, impedimentos.

4.- Conocimientos: aquí se encuentra todo lo relacionado con el estudio y aprendizaje recibido, además de la experiencia profesional.

5.- Aptitudes y rasgos de la personalidad. En este apartado incluiríamos los rasgos psicológicos, la personalidad, el carácter, el temperamento, etc.

6.- Características vivenciales: Aquí encontramos las preferencias de estilo de vida, las aficiones, incluso las relaciones sociales del candidato.

7.- Aspectos motivacionales: ¿Cuáles pueden ser? Pues la situación económica, familiar y social de candidato.

Aunque los profesiogramas puedan ser diferentes o similares en ocasiones, lo principal es que sirven para valorar el nivel de adecuación de un trabajador a su puesto, y de esta manera poder conseguir un mayor rendimiento en la empresa, lo que a la larga da lugar a unos mejores resultados de productividad y de otros aspectos no cuantificables. No sólo es importante para la empresa, que puede medir el rendimiento del trabajador, sino para que el trabajador se sienta completamente satisfecho con el trabajo que está realizando o va a realizar.

- **Ideas y sugerencias para habilitar la certificación de habilidades sociolaborales.**

A través de lo expuesto en la Guía educación para la transición (2013), se plantea que un reto aún pendiente dentro de la modalidad de Educación Especial, dice relación con la necesidad de avanzar hacia la concepción de mecanismos flexibles que con fundamento en los principios de igualdad que promueve la Ley General de Educación (LGE) y en aquellos que fundamentan el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), faciliten la promoción y también la certificación “por derecho” de habilidades sociolaborales adquiridas por el alumnado que presenta NEE y NEE múltiples durante su progreso por los itinerarios educativos y formativos.

Durante el desarrollo del Proyecto Nacional: Apoyos para la Transición a la Vida Adulta (MINEDUC, 2009), surge la idea de concebir salidas intermedias al empleo; recomendándose ajustar la concepción de los perfiles de egreso, como una medida para adecuar las certificaciones estándares y desde ahí, proyectar certificaciones intermedias de logros personales o certificados de dominio / desempeño donde se precisen descriptivamente, los logros alcanzados y/o posibles desafíos por cumplir en relación a la adquisición de los objetivos y contenidos mínimos de una especialidad o actividad ocupacional determinada, dejando razonablemente abierta la posibilidad de que el o la estudiante, se mantenga motivado

por mejorar dicho dictamen, tomando provecho de las diversas oportunidades que entrega el sistema de educación y formación permanentes.

Por su parte, Quintana, D. M. (2012) entrega algunas ideas que en sintonía con lo tratado previamente, pudieran también aportar a la búsqueda de soluciones sobre esta temática, sugiriendo una concepción comprensiva y ajustada a derechos de perfiles individualizados de egreso, según categorización de niveles flexibles de desempeño que se ajusten convenientemente a la diversidad funcional del sujeto y al nivel de dominio que demuestra al momento de ejecutar las funciones clave y las subfunciones asociadas tanto al mapa funcional como a las Unidades de Competencia Laboral (UCL) definidas para determinado sector productivo. Desde esa mirada optimista, entrega ejemplos referenciales que dan cuenta de CÓMO se podrían concebir los mencionados niveles flexibles de desempeño tanto en los Programas de Integración Escolar como en las Escuelas Especiales:

A) Nivel Básico: Trabajador o trabajadora SEMI-CALIFICADO /A, en calidad de aprendiz y que puede ejecutar algunas de las funciones productivas que configuran determinada Unidad de Competencia Laboral

B) Nivel Intermedio: Formación en Oficios como AYUDANTE DE... Ejecuta función o funciones claves y la mayoría de las Unidades de Competencia Laboral

C) Nivel Técnico medio: Ejecuta función o funciones claves y la totalidad de Unidades de Competencia Laboral.

La categorización de cada uno de estos niveles, se realiza sobre la base de la valoración de las capacidades que debe demostrar el o la estudiante en términos de desempeños concretos; combinando competencias básicas, conductuales y funcionales o técnicas para el cumplimiento exitoso de determinada actividad ocupacional, lo que se sintetiza en el dominio por parte de él o ella para: Saber, hacer, saber hacer y saber ser, en el contexto familiar, socio-comunitario, escolar y ocupacional.

En términos estratégicos de empleabilidad, los niveles de certificación descritos, contribuirían a respaldar formalmente las posibilidades del o la joven para tomar decisiones informadas sobre posibles opciones laborales, cuyas exigencias coincidan con su nivel de desempeño, estimando que siempre habrá posibilidad para que en el continuo que representa la educación como respuesta efectiva al aprendizaje permanente, él o ella pueda perfeccionar progresivamente sus niveles de desempeño y de esa forma, continuar progresando y mejorando sus condiciones en todo sentido.

Los mencionados perfiles de egreso, debieran ser analizados con los estudiantes, sus familias y empleadores; facilitándoles conocer anticipadamente y en detalle, quiénes y en base a qué requisitos, podrán ser promovidos y recibir determinado tipo de certificación.

4. Transición a la Vida Adulta de personas con Trastorno del Espectro Autista

¿Qué se entiende por Transición a la Vida Adulta?

De acuerdo a la Guía Educación para la Transición (2013), el significado de transición aplicado al ámbito de la educación y en particular a la modalidad de educación especial, es entendido como un marcador que representa el carácter progresivo, dinámico e interactivo que caracteriza la trayectoria vital de cada estudiante en el trazado de hechos, eventos, itinerarios o rutas, actividades, experiencias, contextos de participación social, etc., que van nutriendo y configurando su historia de vida en completa concordancia con el grupo humano al cual pertenece, su cultura, particularidades del ambiente y tiempos socialmente delimitados de su propia existencia.

Desde esta perspectiva, siguiendo el diccionario de la Real Academia Española, la transición es: “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto”.

Según lo señalado por Browder, D; Sponer, F; Uphold, N (2011), el interés por planificar la transición comenzó a tomar fuerza en la década de los años 80 en Estados Unidos, bajo la lógica de organizar nuevos servicios que respondieran a las características y necesidades de la vida adulta de aquellos estudiantes que además de presentar una o más discapacidades, requerían apoyos más intensivos y permanentes.

Con el pasar del tiempo, la definición y el propio modelo de servicios de transición, fue enriqueciéndose gracias a las contribuciones de varios expertos en la materia (Will, M; Halpern, A; Wehman, P; entre otros), quienes sugirieron incorporar nuevos servicios como vida en el hogar, vida en comunidad, redes sociales.

Hoy existe consenso en que la transición se debe entender como un proceso planificado con foco de atención en la enseñanza y el aprendizaje de aquellas habilidades conceptuales, sociales y procedimentales imprescindibles para enfrentar los desafíos que plantea la vida adulta.

El análisis de experiencias internacionales actualizadas en materia de planificación para la transición de estudiantes que se escolarizan en la modalidad de educación especial, específicamente en los contextos de Canadá, España, Estados Unidos, así como también Inglaterra y Gales, permite encontrar aquellas concepciones y tendencias comunes que actúan

como referentes universales al interior de esta línea de investigación-acción, donde destacan los siguientes puntos:

- 1.- Pleno convencimiento que toda persona sin distinción y de marea exclusiva en tanto es única e irrepetible, va a requerir constantemente de respuestas, ayudas y servicios para progresar lo más satisfactoriamente posible hacia una adultez activa.
- 2.- Consenso generalizado sobre la necesidad de innovar y de avanzar hacia culturas, políticas y prácticas que resalten la planificación individualizada de la transición en las distintas etapas del ciclo vital, con respaldo en planes y programas de estudio que prioricen sus propósitos.
- 3.- Interés por encontrar vías realmente efectivas y sostenibles en el tiempo, que favorezcan un tipo de planificación para la transición centrada en el estudiante, planteada desde un abordaje multiprofesional que responda y se ajuste convenientemente a posibles requerimientos multidimensionales y, que esté orientada hacia el logro de resultados concretos.
- 4.- Se reconoce la importancia de entregar reales oportunidades a los estudiantes para aprender a reconocer y saber exteriorizar sus intereses, aspiraciones y preocupaciones futuras, procurando de esa manera, la construcción de una propuesta anticipada, pertinente y ajustada a una visión personal y positiva de los resultados esperados.
- 5.- Énfasis en la importancia de involucrar a la familia del estudiante y personas que forman parte de su círculo social más cercano en todos los procesos relativos a la planificación de la transición.
- 6.- Acuerdo respecto de que no es suficiente con la generación de condiciones y entrega de respuestas únicamente desde la educación, sino que para avanzar se hace indispensable adoptar una visión integral que abra paso a la conformación y consolidación de sistemas individualizados de apoyo para la transición que involucren, conecten y favorezcan la colaboración fluida y permanente entre distintos subsistemas como salud, trabajo y previsión social, justicia, vivienda y urbanismo, transporte y telecomunicaciones, entre otros, cuyas misiones y acciones formen un todo enfocado prioritariamente al mejoramiento de la calidad de vida de este grupo de estudiantes y de sus familias.

a. Transición como proceso.

De acuerdo a lo señalado por Quintana, D.M. (2012), se aprecian tres atributos constitutivos de la transición:

1.- Transición como proceso.

1.1.- Es connatural al desarrollo humano, ineludible, único e irrepetible en tanto exclusivo de cada individuo.

1.2.- Se caracteriza por ser un proceso gradual, continuo, dinámico, interactivo y multidimensional con capacidad de atravesar cada etapa del ciclo vital (desde la fecundación hasta el fallecimiento), lo que provocará el surgimiento de innumerables requerimientos personales resultantes de activaciones que gradualmente se van a producir en las distintas áreas que configuran su esencia multidimensional.

1.3.- Implica cambios sujetos a perfectibilidad constante: “De la inmadurez a la madurez de la dependencia a la independencia”.

1.4.- Agrupa y detalla la sucesión de eventos vitales relativos al crecimiento y al desarrollo personal, dejando al descubierto que forma parte de los procesos de adaptación permanente frente a las innumerables exigencias que asoman permanente y vertiginosamente en el ámbito familiar, escolar, socio-comunitario, vocacional y laboral.

Este cúmulo de eventos irá conformando y delineando la historia personal, bajo la constante influencia de factores asociados al ambiente, a la cultura y a los tiempos que delimitan ese particular trazado socializador.

Una de las observaciones que se hace, es que la facultad distintiva de transitar progresiva y permanente, no se debe interpretar como un suceso lineal, patrón o matriz, sino como la movilización permanente y articulada de múltiples procesos resultantes de interacciones complejas que se producen entre factores personales y contextuales (ambiente y cultura), los que acontecen continua y longitudinalmente desde el nacimiento hasta la muerte, en toda área, ámbito, contexto y tiempos socialmente delimitados.

b. Transición como espacio.

2.1 Emerge como espacio para la toma sucesiva de decisiones personales que conceden al individuo la posibilidad de ir definiendo paulatinamente su proyecto de vida, en la permanente necesidad de aprender a aprender, de saber acceder, participar, interactuar, desempeñar roles valorados socialmente y ejercer la autodeterminación (autopromoción- toma de decisiones- autoconciencia), haciendo valer intereses y expectativas frente a las oportunidades opciones que en el marco de la socialización, podrían eventualmente transformarse en metas personales y/o colectivas.

2.2.- La persistencia que caracteriza a la transición como proceso y su condición de espacio para la toma sucesiva de decisiones personales, facilita ampliar progresivamente las experiencias de vida del sujeto y con ello, la posibilidad de fortalecer el autoconocimiento, concediéndole oportunidades para descubrir y valorar sus fortalezas, intereses, expectativas, ideales, necesidades de aprendizaje, requerimientos de ayudas y servicios, entre otros atributos que le son propios.

El desarrollo de la autoconciencia, es sin lugar a dudas premisa fundamental para la elección efectiva, así como también para la toma de decisiones informadas y autodeterminadas.

c. Transición como sistema.

3.1.- La ductibilidad que exhibe la transición como proceso y espacio, sujeta por demás a perfectibilidad constante e influenciada por un extenso entramado de interacciones que continuamente se producen entre factores personales y contextuales, otorga la posibilidad cierta de proyectarla, a través de una planificación centrada en la persona.

Este plan de transición se sustenta en el diálogo, la colaboración y la negociación, anticipándose a las necesidades futuras del estudiante, identificando requerimientos, definiendo respuestas, educativas y formativas, las ayudas y los servicios pertinentes que permitan progresar.

Algunas consideraciones generales a tener en cuenta para organizar una propuesta de Transición a la Vida Adulta Activa.

Estas consideraciones son:

- 1.- Interacciones entre factores personales y contextuales.
- 2.- El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una de las medidas de respuesta a la diversidad.

▪ Interacciones entre factores personales y contextuales:

La naturaleza anatómica, fisiológica y psicológica inherente a cada ser humano, configura su diversidad y lo hace único e irrepetible.

Dentro de los componentes propuestos por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud CIF (2001), encontramos dos asociados directamente a los “factores personales” y que están relacionados con:

- ✓ Estructuras corporales: son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.
- ✓ Funciones corporales: son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas).

Los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples (NEE múltiples) como efecto de una discapacidad y/o déficit que tienen su origen en los mencionados factores personales, demandando una amplia gama de respuestas educativas, ayudas y servicios especializados que con frecuencia implican apoyos intensivos o generalizados de carácter permanente con el propósito de contribuir a minimizar / extinguir los efectos que ellas provocan en el progreso por su trayectoria vital y en su calidad de vida.

Ahora bien, todo análisis orientado a sopesar las posibles influencias ejercidas por una discapacidad o déficit sobre el desarrollo de un sujeto, debe y tiene invariablemente que considerar los “factores contextuales” que particularizan el ambiente y la cultura propias del lugar donde vive, se desarrolla, participa, interactúa y desempeña roles la persona.

Los factores contextuales contienen una extensa gama de variables geográficas, demográficas, económicas, sociales, culturales, etc., que interactúan constantemente con los denominados factores personales.

Por tanto, el buscar permanentes alineaciones entre factores personales y contextuales, constituye un primer desafío al momento de proyectar acciones para favorecer la Transición de los estudiantes hacia una Vida Adulta Activa.

- **Niveles de concreción presentes en Plan de Transición hacia la Vida Adulta.**

La planificación cumple un rol fundamental por cuanto es el instrumento que hace posible la organización del quehacer pedagógico, señalando las decisiones centrales que forman parte de la labor educativa y manifestándose en distintos niveles de concreción.

Como proceso, la planificación contiene varios niveles de concreción, partiendo desde el propio Proyecto Educativo Institucional hasta lograr su máxima expresión de individualización en el Plan de Transición con capacidad para ajustarse y responder oportunamente a los retos que nos plantea cada estudiante, considerando por cierto, las interacciones que como se ha planteado, se producen continuamente entre factores personales y el entorno (ambiente y cultura).

Los niveles de planificación para la concretización de la planificación de transición son los siguientes:

Nivel N°1 de Concreción de la Planificación: Proyecto Educativo Institucional.

Toda propuesta, iniciativa o proyecto que pretenda desarrollar una comunidad educativa, debe necesariamente hallar su primer nivel de coherencia y concreción en el propio proyecto educativo institucional (PIE).

En materia de apoyos para la transición, este planteamiento encuentra muchos fundamentos en la necesidad de asegurar las articulaciones entre los distintos niveles educativos, sobreentendiendo que la planificación de la transición debe iniciar desde el nivel de educación parvularia y extenderse incluso más allá de la enseñanza media siempre que el o la estudiante manifieste requerimientos multidimensionales de atención.

La posibilidad de abordar el plan de transición desde el propio PIE, permite por un lado, otorgar coherencia a las acciones en tanto se interrelacionarán con los principios y fundamentos que sostienen la visión y misión del establecimiento, así como también con otros programas, planes y proyectos, mientras que por otro lado, se asegura a priori el compromiso y la activa participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. En otras palabras, la planificación de la transición no se puede asumir como una acción aislada, cuya responsabilidad se limita a los docentes, sino que demanda la movilización de todo el recurso humano disponible, incluyendo a los directivos, profesionales asistentes de la educación, asistentes de la educación, familias y a representantes de los sectoriales que forman parte de las redes comunitarias de apoyo.

De esta forma se podrá desplegar un conjunto de iniciativas orientadas a innovar en la permanente búsqueda por asegurar la pertinencia de las acciones y de los procesos para funcionar lo más eficazmente posible desde el punto de vista operativo institucional, así como también en lo pedagógico curricular.

Nivel N° 2 de Concreción de la Planificación: Programa general del nivel laboral o nivel de transición.

Este tipo de planificación corresponde a aquella que realiza el equipo de profesionales que se ha ido especializando en este nivel educativo con el apoyo y respaldo de la dirección y del equipo de gestión del establecimiento educacional.

Tiene como propósito aunar criterios, organizar y coordinar las acciones y los procesos, mediante el planteamiento de metas comunes del nivel, tanto desde el punto de vista pedagógico como también del operativo institucional.

Se espera la búsqueda consensuada de criterios, estrategias de enseñanza y de evaluación, adecuaciones en los componentes del currículo, recursos, proyectos, que aplicará el nivel en las distintas líneas de acción e iniciativas a desarrollar durante el año, incluyendo el trabajo en redes y el establecimiento de articulaciones con la educación básica y/o media.

Se destaca dentro de este programa el término polivalencia, que llevado a la educación alude a la cualidad de una respuesta educativa enriquecedora que no se limita a enseñar una sola actividad ocupacional estrechamente relacionada con la formación en un único oficio.

Por ejemplo, aquella escuela que ofrece a sus estudiantes un determinado taller donde participará durante toda su escolarización, está entregando una oferta monovalente, mientras que otro establecimiento que ofrece a sus estudiantes múltiples opciones como circuitos formativos, academias, clubes, talleres al interior del establecimiento, pasantías laborales de aprendizaje en contextos y puestos ocupacionales reales; entre otras iniciativas, entrega a sus estudiantes un tipo de formación polivalente; preocupándose por ampliar sus posibilidades futuras de obtener un empleo. De ahí, que más que centrarse en el aprendizaje de una sola actividad ocupacional, brinde oportunidades para que adquieran y consoliden las competencias básicas y genéricas necesarias para que se conviertan en “buenos y buenas trabajadoras”, preparados para enfrentar la inestabilidad que caracteriza a los actuales mercados de trabajo y facilitando que ellos y ellas profundicen sus conocimientos en varios campos laborales, respetando obviamente, que se especialice en aquella ocupación que es de su máximo interés.

Nivel N°3 de Concreción de la Planificación: Plan anual del curso.

En un tercer nivel de concreción se encuentra el plan general del curso, donde todas las partes involucradas estudiante, familia, docente, profesionales y representantes de servicios especializados de la comunidad, elaboran de forma realista y ajustada al tiempo disponible, la propuesta pedagógica donde serán planteadas las metas educativas a cumplir durante el año académico, pudiendo subdividirse en periodos más cortos como un año, un semestre o trimestre, según el enfoque organizacional del establecimiento.

Sobre la base de lo anterior, se puede organizar, programar y coordinar la gestión pedagógica en el contexto de la planificación de la transición, a través de la implementación de diversas medidas de enriquecimiento y adecuación de las matrices curriculares de la educación general, apelando a la autonomía y la flexibilidad disponibles para ajustar las respuestas educativas a las características y a los requerimientos que plantea ese grupo de estudiantes.

A través de esta planificación general del curso, las partes involucradas tienen oportunidad de:

- 1.- Establecer las áreas prioritarias de atención a partir de las informaciones recabadas durante la evaluación diagnóstica, así como las ayudas y los servicios especializados requeridos por el grupo.
- 2.- Comunicar las metas planteadas y los pasos para su consecución.
- 3.- Exponer los criterios y las estrategias generales contempladas para asegurar el acceso al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes del curso; clarificándose las acciones concebidas para la enseñanza, el seguimiento y la evaluación.
- 4.- Describir los contextos de participación social contemplados en la planificación de las actividades a desarrollar.
- 5.- Fijar los roles y las responsabilidades que deberá asumir cada integrante.
- 6.- Representar la secuencia del itinerario o ruta a seguir en el trabajo proyectado, a través de un tipo de programación educativa precisa que otorga sentido y coherencia a las acciones y los procesos.

Nivel N°4 de Concreción de la Planificación: Planificación de la unidad.

Este cuarto nivel de concreción, refiere a un tipo de planificación concebida a corto plazo, donde se selecciona con precisión la forma más conveniente de abordar los objetivos de aprendizaje de una unidad. A partir de ellos, se definen las estrategias metodológicas que se van a emplear para el diseño de experiencias de aprendizaje que den una adecuada respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Nivel N°5 de Concreción de la Planificación: Planificación de la clase.

Como su nombre lo indica, son aquellas que se extienden por un período entre 40-45-90 minutos y reflejan cómo se operacionalizan los objetivos de aprendizaje propuestos en el día a día. La clase debe tener una estructura que como mínimo considere un inicio, desarrollo y cierre, coordinando el logro de un aprendizaje con la evaluación.

En el marco de un plan de transición, destacan algunas estrategias claves que favorecen el desarrollo de generalizaciones y transferencias de los aprendizajes a otros contextos de

participación social como por ejemplo: circuitos comunitarios de aprendizaje, las pasantías laborales de aprendizaje y particularmente la variante N° 1 de observación y descubrimiento de intereses vocacionales.

Nivel N°6: Plan de apoyo individual en el ámbito de la Transición hacia una vida adulta activa.

El plan de apoyo individual (PAI), es la planificación de los apoyos individualizados para responder a las NEE que presenta el/la estudiantes después de haber desarrollado un proceso de evaluación integral e interdisciplinaria mediante el cual fueron identificadas las ayudas, los apoyos y los servicios especializados que él o ella necesita para desarrollarse, aprender y progresar no solo por su itinerario educativo, sino en todas las dimensiones que lo configuran como persona. De ahí, la importancia que se precise con exactitud quiénes serán las personas responsables, cuáles serán sus funciones, cuándo y dónde se proveerán estas ayudas y apoyos; entre otras informaciones que son de vital importancia clarificar para asegurar la consecución de las metas propuestas con cada estudiante.

En este nivel educativo, el plan de transición forma parte del plan de apoyo individual y tomando en consideración el enfoque ecológico, el plan de transición es una planificación centrada en la persona, por lo que se entiende como un proceso participativo y de construcción conjunta que de propender a que el estudiante acceda a oportunidades para participar, descubrir, elegir, tomar decisiones informadas y ejercer la libre determinación en todo lo concerniente a la continuidad de su trayectoria personal, así como también respecto del acceso a la provisión de posible ayudas y/o servicios especializados que serán determinantes para favorecer las transacciones y contribuir al mejoramiento de su calidad de vida y la de su familia.

Significa por tanto, que con la ayuda de su familia, de personas cercanas, de amistades y de los profesionales encargados tanto de su Educación como de proveer otros servicios y ayudas especializadas que pudiera requerir (enfoque multi-servicios), el estudiante contará con un grupo de soporte que lo ayudará y orientará en la elaboración y permanente actualización de su plan de transición.

Como se ha mencionado con anterioridad, si bien estas instancias conjuntas de apoyo y orientación se deben constituir desde el nivel de educación parvularia, se sugiere dada la proximidad que existe para dar el paso a la enseñanza media o al nivel laboral, que una vez cumplidos los 14 años de edad cronológica, esta instancia participativa y de cooperación, se formalice y consolide mediante la conformación del grupo de soporte para la transición que tendrá como tarea lo siguiente: orientar, asesorar y brindar las ayudas necesarias para que identifique sus metas personales y logre en la medida de lo posible, alcanzar su visión de futuro, sin restricción de ningún tipo y evitando influencias que pudieran ejercer determinadas barreras contextuales sobre las mencionadas expectativas, ya sea por falta de ayudas y/o servicios especializados, por necesidades de aprendizaje o por ciertas conductas que pudiera

estar manifestando el estudiantes en ese momento, entre otras funciones y responsabilidades que sean requisitorias para favorecer su transición.

Como se ha mencionado, la elaboración del plan de transición demandará indagaciones y evaluaciones interdisciplinarias que aporten información sobre factores personales inherentes al estudiante y a las particularidades de su entorno físico, social y cultural. Es así como sobre la base de la información recolectada y las sugerencias proporcionadas por la evaluaciones, se logrará precisar el nivel de rendimiento de logros académicos y de desempeños autónomos del estudiante y a partir de ellos, se definirán los posibles caminos a seguir respecto de la planificación y desarrollo de las respuestas, ayudas y servicios que el o la estudiante necesitará para lograr las metas personales, incluyendo por cierto, la generación de condiciones idóneas para asegurar el acceso a aprendizajes significativos y la participación en los distintos contextos de participación social.

Desde esa mirada, el plan de transición se conceptualiza como: Conjunto coordinado de respuestas (ayudas, servicios, apoyos, etc.) centrado en la persona y ajustado a sus atributos de desempeño; flexible, orientando hacia resultados concretos y dirigido prioritariamente al fortalecimiento y la ampliación progresiva del nivel de dominio de un amplio abanico de habilidades académicas, comunicativas, de interacción y de participación social relacionadas principalmente con el cumplimiento satisfactorio de actividades de la vida diaria, con el uso oportuno y adecuado de los recursos y los servicios de la comunidad local, con la orientación vocacional, así como también con la formación laboral y el manejo de competencias de empleabilidad (habilidades socio-laborales) que le permitan acceder, progresar y mejorar sus futuros empleos, buscando cubrir todos los requerimientos multidimensionales y de esa forma asegurar su desarrollo integral y el mejoramiento progresivo de su calidad de vida.

Se plantea por tanto, que el objetivo general de un plan de transición tendrá puesta su atención en dos grandes frentes:

- 1.- Generar condiciones apropiadas y proveer las ayudas necesarias para que el estudiantes aprenda a proyectar metas personales (visión de futuro) y a encontrar junto a su grupo de soporte para la transición (natural y profesional), las vías más razonables para definir y encauzar lo más autónomamente posibles su proyecto de vida sobre la base del diálogo, la confianza, la colaboración y la negociación.
- 2.- Facilitar el tránsito y su progreso satisfactorio por los itinerarios educativos a los que opte como por ejemplo: educación de adultos, educación superior, programas de formación para el trabajo, servicios para adultos, entre otros, así como también a diversas actividades post-escolares relacionadas con su participación en las dinámicas socio-comunitarias (orientación y movilidad, uso de recursos y de la red de servicios comunitarios, aprovechamiento del tiempo libre, a través de su integración en actividades sociales, culturales, recreativas, deportivas, etc.) y también al mundo del trabajo, sea de carácter competitivo, protegido o de empleo con apoyo.

- **Calidad de Vida en personas del espectro autista.**

Podemos entender la calidad de vida como la “Combinación del bienestar objetivo y subjetivo en múltiples dominios de vida considerados de importancia en la propia cultura y tiempo, siempre que se adhiera a los estándares universales de los derechos humanos” Wallander, Schmitt y Koot (2001).

La calidad de vida de las personas con discapacidad no se rige por principios diferentes a los de la calidad de vida de una persona sin discapacidad, Tamarit (1999).

Otro principio esencial afirma que la calidad de vida aumenta cuando las personas perciben que pueden participar en decisiones que afectan a sus vidas, viéndose que durante mucho tiempo las personas con discapacidad se han visto despojadas de sus capacidades para poder tomar decisiones, habiendo asumido ese papel de decisión bien las familias, bien los profesionales, o ambos, aún cuando generalmente se haya hecho con la mejor intención, (Schalock, R. L. 1997), asimismo la participación plena y la aceptación de la persona en la comunidad es otro principio importante de la calidad de vida en las personas. Cada uno de nosotros valoramos de manera positiva la realización de tareas que suponen una participación real en la vida de nuestra comunidad y una aceptación por parte de nuestros semejantes.

Tamarit, Javier (1999), reflexiona sobre la calidad de vida en residencias en estos términos: “en la consideración de la calidad de vida en entornos residenciales (...), es importante que cada persona tenga algo que decir sobre las condiciones y circunstancias en la que se va a desarrollar su vida”. A su vez, define también el apoyo como elemento indispensable en el desarrollo del modelo de calidad de vida “las personas, todas las personas, necesitamos que nos enseñen a tomar decisiones informadas, necesitamos información por adelantado. Necesitamos tiempo suficiente para planificar acciones, necesitamos apoyo para acomodarnos a nuevas condiciones de vida. Y una vez que realizamos ese cambio, necesitamos tiempo, apoyo y personas afectivamente cercanas para recrear nuestra actividad en el nuevo contexto”.

Por otra parte, Verdugo, M, A (2009), plantea la de calidad de vida como “un concepto identificado con el movimiento de avance, innovación y cambio en las prácticas profesionales y en los servicios, permitiendo promover actuaciones a nivel de la persona, de la organización y del sistema social”. Conlleva un movimiento de avance e innovación en prácticas y servicios, generando resultados que se traducen en la vida cotidiana de las personas con discapacidad, de los centros, servicios y de la sociedad.

Ese movimiento de avance se traduce en un cambio conceptual de las tareas cotidianas que se fundamenta en:

a.- Pasar de un sistema centrado en las limitaciones de la persona a otra centrada en el contexto y en la interacción, que supone un enfoque ecológico.

b.- Pasar de un sistema centrado en la eficacia de los servicios, programas y actividades a otro que se centre en los avances en la calidad de vida y los cambios y donde las mejoras deben reflejarse en cada persona.

c.- Pasar de un sistema centrado en los profesionales a otro que tenga en cuenta a la persona y a sus familiares (Verdugo M.A 2006).

El nuevo modelo de calidad se fundamenta en las dimensiones de calidad de vida desarrolladas por Shalock y Verdugo (2007). Ambos autores plantean 8 dimensiones de calidad de vida, a la vez que proponen indicadores e ítems para su evaluación:

1.- Dimensión de Bienestar emocional que tiene en cuenta los sentimientos como las satisfacción, tanto a nivel personal y vital, el auto concepto de sí mismo, a partir de los sentimientos de seguridad-inseguridad y de capacidad-incapacidad, así como la ausencia de estrés que contiene aspectos relacionados con la motivación, el humor, el comportamiento, la ansiedad y la depresión.

2.- Dimensión de relaciones personales a partir de la interacción y el mantenimiento de relaciones de cercanía (participar en actividades, tener amigos estables, buena relación con su familia,) y si manifiesta sentirse querido por las personas importantes a partir de contactos sociales positivos y gratificantes.

3.- Dimensión de Bienestar material que contempla aspectos de capacidad económica, ahorros y aspectos materiales suficientes que le permitan de vida confortable, saludable y satisfactoria.

4.- Dimensión de Desarrollo personal que tenga en cuenta las competencias y habilidades sociales, la utilidad social, la participación en la elaboración del propio Plan Personalizado de Apoyo (PPA). El aprovechamiento de oportunidades de desarrollo personal y aprendizaje de nuevas o la posibilidad de integrarse en el mundo laboral con motivación y desarrollo de las competencias personales, la conducta adaptativa y el desarrollo de estrategias de comunicación.

5.- Dimensión de Bienestar físico desde la atención sanitaria (preventiva, general, a domicilio, hospitalaria, etc.); tiene en cuenta los aspectos de dolor, medicación y como inciden en su estado de salud y le permiten llevar una actividad normal. El bienestar físico permite desarrollar actividades de la vida diaria desde las capacidades y se ve facilitado con ayudas técnicas si las necesita.

6.- Dimensión de autodeterminación que se fundamenta en el proyecto de vida personal, en la posibilidad de elegir, de tener opciones. En ella aparecen las metas y valores, las preferencias, objetivos e intereses personales. Estos aspectos facilitan la toma de decisiones y permiten que la persona tenga la opción de defender ideas y opiniones. La autonomía personal, como derecho fundamental que asiste a cada ser, permite organizar la propia vida y tomar decisiones sobre temas de propia incumbencia.

7.- Dimensión de Inclusión social valorando si se da rechazo y discriminación por parte de los demás. Podemos valorarlo a partir de saber si sus amigos es amplia o limitada, si utiliza entornos de ocio comunitarios. La inclusión puede medirse desde la participación y la accesibilidad que permite romper barreras físicas que dificultan la integración social.

8.- Dimensión de la Defensa los derechos que contempla el derecho a la Intimidad el derecho al respeto medible desde el trato recibido en su entorno. Es importante indagar sobre el grado de conocimiento y disfrute de los derechos propios de ciudadanía.

- **Transición a la vida adulta: Experiencias en España y Colombia.**

Experiencias de Transición a la Vida Adulta en personas con TEA en España.

En España existen más de 50 instituciones que se dedican a realizar diversas actividades y trabajos con niños de todas las edades y que están dentro del Espectro Autista.

Una de las instituciones con mayor repercusión dentro del país es Asociación de niños Autistas de las Palmas (ANALP), que presta servicios y atención de carácter pedagógico, científico, educativo, asistencial y de ocio a personas con autismo y sus familias. Este organismo cuenta con un centro de atención de adultos y de un servicio llamado “de respiro familiar”. Esta asociación está integrada en la Confederación de Autismo de España (CAE) y en la Federación Española de Asociaciones de Padres de Autistas.

La ANALP cuenta con un servicio de información y orientación, que tiene como finalidad apoyar al entorno familiar de las personas con TEA; el objetivo principal es responder a las necesidades y demandas derivadas del hecho de tener un miembro de la familia con esta condición, brindando apoyo y respuestas a demandas no cubiertas. La institución entrega no solo apoyo emocional, sino que de igual forma, orientación sobre servicios comunitarios y ayudas concretas para facilitar la convivencia.

Una vez finalizada la etapa educativa, las personas con autismo y sus familias se enfrentan a la necesidad de encontrar un lugar adecuado donde poder llevar a cabo actividades del mundo laboral, como el resto de las personas adultas, pero con los apoyos y los recursos que estas personas requieren. Con el fin de abordar estas necesidades y poder facilitarles los apoyos que

les ayuden a integrarse en los diferentes aspectos relacionados con la vida adulta, A.P.N.A.L.P. desarrolla su servicio de Centro de Día.

Las personas adultas con TEA forman un grupo muy diverso, con intereses, circunstancias personales y necesidades de apoyo muy diferentes, y estas circunstancias hacen que los apoyos deban ser individuales o en grupos muy reducidos.

Aunque el contacto con el mundo laboral es importante, desde el Centro de Día APNALP se considera que existen otros aspectos fundamentales para alcanzar el desarrollo global de una persona: la autonomía personal, la comunicación, las destrezas sociales, el ocio y la autodirección (ANALP, 2013).

Con estos principios y estas bases, el servicio desarrolla actividades como:

- ✓ Educación Física.
- ✓ Taller de velas y jabones.
- ✓ Taller de oficina.
- ✓ Taller de cocina.
- ✓ Taller de bisutería.
- ✓ Terapia individual.
- ✓ Revisiones médicas.
- ✓ Piscina.
- ✓ Inserción laboral.
- ✓ Actividades de ocio y tiempo libre.
- ✓ Programa de habilidades sociales.
- ✓ Informática.

Pero lo anterior es por dar un ejemplo, España cuenta con muchas investigaciones y entidades que están constantemente realizando indagaciones sobre las personas con TEA y como poder mejorar su calidad de vida, todo esto, con la finalidad de que su transición a la vida adulta se realice de manera fluida.

Ya sea que un empleo provea recursos financieros, satisfacción personal, oportunidades para socializar, o una combinación de éstos, es uno de los principales elementos de la vida adulta. Es más, lo que uno hace para ganar dinero es generalmente considerado como parte

vital de su identidad y su rol en la sociedad. Encontrar un empleo con estas características para un estudiante con TEA puede resultar un verdadero desafío, pero la recompensa puede ser muy grande en términos de la satisfacción personal por un trabajo bien hecho y como miembro activo, participante y apreciado en la comunidad.

En este país, las escuelas que reciben estudiantes dentro del Espectro Autista deben al comenzar su educación media apoyar en la transición a los jóvenes, entregándoles información más amplia sobre la variedad de carreras existentes.

- Participar en actividades de diagnóstico vocacional dentro de la comunidad “probando” diferentes empleos en los mismos lugares de trabajo.
- Tener la oportunidad de aprender, con práctica y experiencia, cuáles pueden ser sus preferencias de trabajo.
- Identificar necesidades de capacidad y estrategias efectivas para responder a ellas.
- Recibir las suficientes oportunidades para desarrollar competencias básicas en independencia, auto-evaluación, trasladarse de un lado a otro y a la vida fuera del salón de clase.

Ya estando en el último año de educación secundaria los docentes a cargo deben:

- Desarrollar efectivas estrategias de comunicación sobre las habilidades y necesidades del menor.
- Identificar las deficiencias críticas en sus destrezas que podrían impedir la transición hacia la vida adulta y proveer instrucción individualizada para minimizarlas.
- Si es pertinente, aprender lo básico del proceso de entrevistas y practicar ser entrevistado.
- Aprender más acerca de los programas en la comunidad que ayudan a pasar de la escuela al trabajo. Averiguar sobre las oportunidades que ofrecen en las áreas de capacitación y empleo a través del sistema de probar trabajos, programas en que los jóvenes participan como aprendices, educación cooperativa, tutorías, preparación técnica, estudio independiente y pasantías.
- Involucrarse con experiencias incipientes de trabajo, particularmente aquellas que ponen énfasis en experiencias de aprendizaje en el trabajo, incluyendo el voluntariado, probar trabajos (trabajar en una posición durante varias horas o días), programas de pasantía, y empleos de verano.
- Identificar opciones de transporte para ir y regresar del trabajo, así como otras opciones disponibles en la comunidad.
- Determinar hasta qué punto el menor necesitará desarrollar destrezas relacionadas con el uso de transporte público.

- Reexaminar los intereses y capacidades basadas en experiencias de la vida real y redefinir metas si es necesario.
- Identificar vacíos en conocimientos y destrezas que necesitan ser llenados (guía de asistencia técnica, 2009).

Como ya fue mencionado anteriormente, en España existe un número muy grande de instituciones que se preocupan de realizar orientaciones y apoyos no solo a los jóvenes y niños del Espectro Autista, sino que, realizan estas mismas acciones a los padres y docentes de los menores, lo que permitirá realizar todas las actividades que vayan en pro de una mejor y menos traumática transición a la vida adulta.

▪ **Experiencias de Transición a la Vida Adulta en personas con TEA en Colombia.**

Otro país que al igual que España ha desarrollado diversas experiencias relacionadas con la transición a la vida adulta de niños que se encuentran dentro del Espectro Autista y también con niños con Déficit Intelectual en general es Colombia.

Colombia, se enfrenta a nuevas y numerosas generaciones de jóvenes con discapacidad intelectual y jóvenes dentro del Espectro Autista, un buen número de estos jóvenes se encuentra relegado a su hogar, con escasas o ninguna oportunidad de inclusión social y con el único apoyo de algunos de los miembros de su familia, que en la mayoría de los casos es únicamente la madre. Otros, una vez terminada la escolaridad, han podido continuar su proceso de formación en entornos institucionalizados protegidos y artificiales con enfoque terapéutico-rehabilitador, que no favorecen en nada la extrapolación o generalización de los aprendizajes a espacios reales, de vida personal, familiar y comunitaria.

Frente a este panorama y las necesidades que de él se derivan, surge en el año 2010, Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta (OAT), como iniciativa de un grupo de familias organizadas (Transición es crecer), quienes en alianza con la Academia y la Empresa Privada, buscan desarrollar e implementar con y para los y las jóvenes con DI y TEA, un programa pionero en Colombia de transición hacia la vida adulta en espacios reales de formación, en el contexto universitario, que les facilite a los jóvenes el desarrollo de proyectos propios de vida productiva y plena, con metas como la inclusión laboral, la formación profesional o técnica, o proyectos productivos en diferentes modalidades. Su núcleo esencial de desarrollo es la realización de un trabajo sistemático de orientación personal y profesional acorde con las actuales definiciones y conceptos de discapacidad intelectual y del Modelo Social de discapacidad, que desde el paradigma de apoyos, busca incidir en mejorar la calidad de vida de los jóvenes y sus familias, por cuanto, la transición a la vida adulta genera en el entorno familiar nuevas dinámicas de relación y retos, que rompen con modelos de

sobreprotección y desvalorización que se constituyen como obstáculos de crecimiento y autogestión de los jóvenes. Dichos cambios de actitud requieren de procesos, apoyos y acompañamiento a las familias, con miras a transitar de esquemas tradicionales de receptores de servicios y asistencialismo, a actores de cambio social y cogestores de proyectos (Restrepo, 2013).

El modelo de Opciones y Apoyos para la Transición a la vida adulta (OAT) propone una concepción sistémica, que centra la mirada en el contexto como objeto de transición no para hacer los “ajustes razonables” que permitan la inclusión, sino para que identifique las funciones que le impiden ser incluyente. Luego, la inclusión plena implicaría una transición “intrínseca” del sistema que genere permanentes tensiones y contradicciones que de no verificarse, ponen en entredicho el real sentido sistémico del cambio y la transformación (Restrepo, 2013).

El modelo busca poner en evidencia y al descubierto las funciones que hacen del sistema prevalente un ente excluyente de la diversidad. La interdependencia y la solidaridad, consolidados en redes de apoyo, constituyen las funciones del sistema que lo transforma de manera permanente. Al hablar de derechos, no se contratan servicios externos al sistema sino que los servicios se transforman, redefinen y recrean incorporándose como red de apoyo, no para intermediar los derechos, sino para facilitar y promover su ejercicio.

Y este principio se aplica en un modelo sistémico de inclusión, a todos sus componentes: la educación, la salud, y el empleo (Restrepo, 2013).

Desde esta perspectiva surgen las contradicciones en todos los componentes del sistema, que se traducen en tema de análisis, estudio y reflexión para el modelo.

OAT mediante la estructuración de un proceso sistemático y sistémico de apoyos, que le permite al JDI clarificar sus expectativas de futuro y lograr un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones trascendentales en su proyecto de vida, tiene como propósito favorecer la transición a la vida adulta de JDI, con miras a lograr una mayor calidad de vida (Restrepo, 2013).

Es así como a partir de un proceso de Planeación Centrada en Persona y Familia (PCPF) y de la medición de los apoyos individuales mediante la Escala SIS (Verdugo, Arias & Ibañez, 2007) se identifican y estructuran con el equipo profesional de transición conformado por médico, psicólogos, terapeutas ocupacionales, terapeutas del lenguaje y educadores; el joven y sus redes de apoyo natural, el sistema de apoyos que le permite mediante un Plan de Apoyos Individualizado -PAI-, ir desvaneciendo, sustituyendo o implementado los apoyos que promuevan su inclusión plena en la sociedad (Verdugo, 2011). El racionalizar los apoyos profesionales y terapéuticos y sustituirlos por apoyos naturales y reales en los diferentes contextos en que interactúa el joven, optimiza y redimensiona los costes extraordinarios que se le han atribuido a la atención psicosocial de este colectivo y generan un nuevo valor social que

se traduce en nuevas relaciones sociales mediadas por valores como el respeto por la diversidad y la solidaridad, que constituyen sin duda una plusvalía social.

5. Marco legal de la inserción laboral de personas con discapacidad.

Inclusión Laboral.

Descripción general de la inclusión laboral.

Para toda persona el trabajo constituye una actividad necesaria y muy significativa, aporta a la autonomía y a una total independencia y favorece significativamente altos índices de la calidad de vida. Por lo tanto, acceder a un puesto de trabajo en el empleo competitivo será la llave que abrirá mundo y espacio para una persona con discapacidad intelectual.

La revisión bibliográfica de los últimos años en Chile en relación a los procesos formativos relativos a la inclusión laboral de personas con discapacidad señala que los empresarios evalúan que “las habilidades sociales y laborales trabajadas en establecimientos educativos, frecuentemente no encuentran pertinencia, ni utilidad en los centros reales de producción o servicios en el contexto comunitario” (CEAS Ltda., 2002. p.11). Ortiz y Vidal (2010) señalan que “entre las causas que explican el problema de la no inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en el país, destaca una: formación inadecuada para la inserción laboral en escuelas y centros de educación especial” (p.57), en la misma línea, Rebolledo (2009) señala que en “las escuelas especiales, existe egreso sin empleo, y que para proyectos de integración hay egreso con empleo sin contrato, y para los centros de capacitación se evidencia egreso con empleo y contrato” (p.32).

Frente a lo anterior es que surge la necesidad de reflexionar qué sucede entre los lineamientos de política que defienden la inclusión social de las personas discapacitadas y la situación real de estas personas en nuestro país. En torno a esto, Zondek et al. (2006) mencionan que en Chile, los programas existentes para incorporar laboralmente a personas discapacitadas son insuficientes para cubrir la demanda nacional, junto con esto critica el que se centren principalmente en formar y capacitar a estas personas para el empleo pero no se encarguen de la colocación y el seguimiento laboral de las mismas.

Bajo una perspectiva social de la discapacidad y considerando el sistema económico capitalista que rige el mercado laboral, Ferreira (2008) distingue que la discapacidad no puede ser entendida como un problema médico que afecta aisladamente a los individuos, sino que se trataría de un colectivo que en función de la existencia de estructuras inadaptadas a sus capacidades, se encontraría sentenciado a la marginación. En este sentido, Barton (1998) plantea que la primacía de la visión patológica de la discapacidad en la sociedad ha generado

una influencia negativa en el tipo de experiencia que tienen las personas discapacitadas. En un mismo sentido, Ferreira (2010) agrega que bajo la economía capitalista, la medicina fue responsable de establecer las normas que legitimarían al cuerpo de los individuos (sano/enfermo), la que traspasando las fronteras de su campo habría influido en la estructura ideológica y económica de las sociedades, asociándose el éxito social a la posesión de un cuerpo sano, bueno y bello, lo que reduciría las posibilidades de éxito por parte de las personas con algún tipo de discapacidad. Así, las sociedades capitalistas habrían desfavorecido a las personas con discapacidad situándolas en una posición de mayor exclusión, en tanto la concepción sobre la producción al interior de las empresas se centra en contar con trabajadores/as considerados/as útiles para aumentar la ganancia de los/as empresarios/as.

▪ **Objetivo.**

Los principales objetivos de la inclusión laboral de personas con discapacidad son:

- ✓ Mejorar la autonomía e independencia de la PcD.
- ✓ Dejar de sentirse carga de sus familias y del Estado.
- ✓ Mejorar su autoestima, facilitando su relación con los demás.
- ✓ Satisfacer sus necesidades básicas y mejorar su calidad de vida.

Es necesario crear apoyos al desarrollo de la carrera profesional de las personas con discapacidad, no solamente a la obtención y mantenimiento de un empleo concreto, de manera que tengamos en cuenta las expectativas y deseos del trabajador, valorando que al igual que nosotros puede tener aspiraciones de mejora, de evolución, puede aburrirse con el tiempo de un determinado empleo o simplemente desee tener nuevas experiencias.

▪ **Realidad en nuestro país.**

Según el estudio nacional de discapacidad, realizado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en el año 2004, en nuestro país vivían 2.068.072 personas con algún grado de discapacidad (SENADIS, 2013).

Los resultados de la encuesta CASEN 2006 arrojaron que en Chile había 1.119.867 personas con discapacidad, de las cuales 54,7% eran mujeres y 45,3% hombres. En cuanto al tipo de discapacidad, un 45,6% presentaba discapacidad visual, mientras que un 31% discapacidad física. La proporción de personas con discapacidad que realizaba trabajo remunerado alcanzaba un 31,5% (SOFOFA, 2013).

La CASEN 2009 mostró que la población con discapacidad alcanzaba ese año a 1.254.949 personas, cifra que triplica los datos entregados 7 años antes por el CENSO de 2002. Manteniéndose la tendencia de la CASEN 2006, la proporción de mujeres con discapacidad (55,1%) era mayor que la de hombres (44,9%). Predominaban las personas con discapacidad física (35,2%) y visual (32,7%), al igual que en la medición anterior. Las personas con discapacidad que trabajaban eran 284.303, cifra inferior al 2006 (SOFOFA, 2013).

Es importante señalar que sólo el 29% de personas con discapacidad y en edad de trabajar (18 años) realiza algún trabajo remunerado (SENADIS, 2013).

Por tanto, existe un mayor porcentaje de personas con discapacidad que no realizan un trabajo remunerado, lo que demuestra que hay una clara preferencia por aquellas que carecen de algún tipo de deficiencia.

El porcentaje de inserción laboral es cada vez menor a medida que el grado de discapacidad es mayor. Según cifras, 1 de cada 3 personas con discapacidad leve realiza un trabajo remunerado, 1 de cada 4 personas con discapacidad moderada lo hace y en el caso de la discapacidad severa, sólo 1 de cada 8 personas trabaja remuneradamente. El 14,4% de las personas que no trabajan en Chile, entre 15 y 64 años, corresponden a personas con discapacidad. En cambio de las personas que realizan trabajo remunerado en el país, solo el 8,8% son personas con discapacidad; es decir, por cada 4 personas con discapacidad que trabajan remuneradamente, 7 personas con discapacidad no lo hacen (SOFOFA, 2013).

El área de trabajo que predomina en el empleo de personas con discapacidad es el trabajo como operario (31%), que incluye actividades como: tareas manuales, pintor, obrero y maquinista. En segunda instancia, predominan actividades de trabajo como personal de apoyo (29%), es decir, personal de aseo, mantención y guardias. En una proporción menor, las personas con discapacidad realizan trabajos administrativos (secretarías, junior, estafetas, recepcionistas) o de otra área (producción, profesionales, entre otros) (SOFOFA, 2013).

El tipo de jornada de trabajo que predomina entre las personas con discapacidad que trabajan, es la jornada completa, que alcanza un 79%, mientras que solo un 21% trabaja en jornada parcial.

Existen diversas causas relacionadas con la falta de acceso igualitario al mercado laboral. En el nivel político, se tiene la idea de que todo el problema se solucionará con la instauración de organismos que trabajen en la materia.

Existen tres instrumentos jurídicos de apoyo internacional ratificados por Chile; Trabajo Decente concepto impuesto por la Organización Internacional del Trabajo y ratificado por Chile en el año 2008, por otro lado la Ley 20.422, que dicta las normas de Igualdad de oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, presentada el 10 de enero

de 2010; finalmente la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, presentada en el año 2006, y donde Chile se adhirió en Agosto del 2008.

El concepto de Trabajo Decente, considera el acceso a trabajos productivos y adecuadamente remunerados; socialmente protegidos, con resguardo a los derechos fundamentales en el trabajo, sin discriminación alguna, e incorpora el diálogo social como método fundamental para la formulación de consensos.

La Ley 20.422, comprende diversos artículos, que tienen como finalidad determinar algunas conductas que permitirán que las personas con alguna discapacidad estén protegidas por la ley. Uno de los artículos explicita que cada Municipalidad podrá conceder en forma gratuita en las ferias autorizadas, espacios para la instalación de negocios de propiedad de personas con discapacidad. En caso de no existir las ferias señaladas, cada municipalidad podrá mantener puestos comerciales en forma gratuita para la instalación de negocios pequeños y medianos empresarios de personas con discapacidad norma vigente y en aplicación (SENADIS, 2013). Por otra parte el Estado, a través de los organismos competentes, promoverá y aplicará medidas de acción positiva para fomentar la inclusión y la no discriminación laboral de las personas con discapacidad, especialmente deberá:

- a. Fomentar y difundir prácticas laborales de inclusión y no discriminación.
- b. Promover la creación y diseño de procedimientos, tecnologías, productos y servicios laborales accesibles y difundir su aplicación.
- c. Crear y ejecutar, por sí o por intermedio de personas naturales o jurídicas con o sin fines de lucro programas de acceso al empleo para personas con discapacidad. Difundir los instrumentos jurídicos y recomendaciones sobre el empleo de las personas con discapacidad aprobados por la Organización Internacional del Trabajo.

De igual forma el Estado creará condiciones y velará por la inserción laboral y acceso a beneficios de seguridad social por parte de las personas con discapacidad. Para tal efecto, podrá desarrollar en forma directa o por intermedio de terceros, planes, programas e incentivos y personas con discapacidad en empleo permanentes.

En los procesos de selección de personal, la Administración del Estado y sus organismos, las municipalidades, el Congreso Nacional, los órganos de la administración de justicia y el ministerio público seleccionarán preferentemente, en igualdad de condiciones de mérito, a personas con discapacidad.

La capacitación laboral de las personas con discapacidad comprenderá, además de la formación laboral, la orientación profesional, la cual deberá otorgarse teniendo en cuenta la evaluación de las capacidades reales de la persona, la educación efectivamente recibida y sus intereses.

Finalmente las personas con discapacidad podrán celebrar el contrato de aprendizaje contemplado en el código del trabajo, sin limitación de edad.

En último lugar, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el Art. 27 Trabajo y Empleo Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación.

Las políticas de Inclusión Laboral en Chile están orientadas al desarrollo de las buenas prácticas laborales de empresas públicas y privadas en la Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad y promover la inclusión laboral de la población en los ámbitos públicos y privados en la actividad productiva del país para el alcance de la igualdad de oportunidades (SENADIS, 2013).

El Servicio Nacional de la Discapacidad a través del Departamento de Inclusión Laboral, tiene por misión contribuir a que las personas con discapacidad sean incluidas con igualdad de oportunidades en el mundo laboral en todos los ámbitos y niveles, enfoca 4 líneas estratégicas para el desarrollo de su accionar:

- ✓ El Empleo Dependiente.
- ✓ El Empleo Independiente.
- ✓ El Sello Inclusivo.
- ✓ Instalar la Variable Discapacidad en los distintos ámbitos públicos y privados para la inclusión laboral.

El SENADIS cuenta con tres orientaciones para el trabajo de personas con discapacidad. En primer lugar, Empleo con Apoyo (ECA) que se define como un empleo integrado en la comunidad donde personas con discapacidad trabaja junto a iguales sin dichas limitaciones, y reciben apoyo individualizados para facilitar su éxito a Largo Plazo. El ECA enfatiza en la meta de un salario y trabajos reales, apunta a alternativas menos segregadas (Mank, Cioffi, Yovanoff, 1997).

En segundo lugar, Empleo o Trabajo Protegido, que se entiende como un trabajo productivo que, participando regularmente en operaciones del mercado, asegura al trabajador un salario competitivo y le facilita los servicios de desarrollo personal y social que permitan una adecuada integración en el empleo abierto y ordinario (SENADIS, 2013).

Finalmente el Microemprendimiento, estrategia que busca incorporar al mundo productivo-laboral a las PcD a través de una idea de negocio, que deben implementar durante un período definido para lograr rentabilidad económica y sustentabilidad en el tiempo (SENADIS, 2013).

En la actualidad el SENADIS cuenta con un proyecto estratégico, LILE, que permitirá conocer el número de personas con discapacidad que trabaja en el Estado y su percepción respecto de las condiciones de inclusión laboral y accesibilidad del entorno con las que convive.

Los programas de SENADIS buscan dar una mayor profundidad al tema de inclusión laboral, involucrando otros actores regionales que intervienen en el proceso completo de intermediación, como las OMIL, las APIL, empresas de colocación laboral y las oficinas privadas de intermediación, entre otras.

De igual forma, se pretende incorporación del empleador en discusión sobre barreras a la contratación, capacitación en temas laborales específicos para distintas discapacidades y orientación en la política de capacitación de entorno organizacional.

Finalmente el SENADIS cuenta con coordinaciones intersectoriales, que tienen como finalidad fomentar y favorecer la inclusión laboral de las personas con discapacidad. Entre ellos están:

- ✓ SENCE: Capacitación Laboral, Bonificación a la Intermediación Laboral.
- ✓ Subsecretaría Trabajo: Nuevo Subsidio a la Contratación, estudio al interior para identificar funcionarios con discapacidad, Estudio OIT sobre barreras a la contratación.
- ✓ FOSIS; Programas de Microemprendimiento.
- ✓ SOFOFA, Comisión de Discapacidad, Comité Laboral.
- ✓ ORGANIZACIONES DE/PARA.
- ✓ SOCIEDAD CIVIL.

La idea de estos programas es lograr cambiar la mirada, desde el enfoque asistencialista a un enfoque de derecho.

DISEÑO METODOLÓGICO

1. Tipo de Investigación.

Este proyecto se enmarca en una investigación de tipo cualitativa, la cual busca analizar el proceso de formación académico-laboral dentro del área técnica, que cursan estudiantes del Espectro Autista integrados a la Escuela Agroecológica de Pirque, durante el 1º semestre del año 2014.

Según Blaxter, Hughes, Tight (2004), los contextos de la investigación no son artificiales sino naturales. Nada se define previamente ni se da por sentado. Así mismo, es un proceso interactivo en el cual los participantes le permiten al investigador aprender algo acerca de ellos, siendo las metas de la investigación cualitativa comprender la experiencia en tanto unificada.

2. Carácter de la investigación.

El carácter distintivo de la presente investigación es exploratorio-analítico, pues pretende explorar en un primer acercamiento la temática de formación académico-laboral en personas con Espectro Autista no estudiada anteriormente, analizando la realidad vivida dentro del contexto escolar en la asignatura de iniciación del oficio técnico correspondiente al Taller de Agroecología, que imparte la Escuela Agroecológica de Pirque. Lo anterior, respecto a las necesidades educativas de dos jóvenes del Espectro Autista que cursan 1º y 2º año medio, el que incluirá variables dentro del contexto educativo que ilustran la interacción del fenómeno de estudio a lo largo del 1º semestre académico del año 2014, teniendo como propósito un modo intrínseco de casos, con el objetivo de alcanzar una mayor comprensión y poder aprender de este caso en particular.

3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación corresponde a un estudio de caso, el que según Rodríguez Gómez (1996), implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio.

4. Acceso al campo.

Para acceder al campo de investigación fue necesario planificar acciones de acercamiento a la unidad educativa. En primer lugar se diseñó una carta al Director, Jefe Técnico y Coordinadora del Proyecto de Integración Escolar de la escuela, la que a través de una primera reunión, tuvo como objetivo dar a conocer el proyecto de investigación y la solicitud de autorización para llevarlo a cabo, además de explicar los criterios éticos que definen este proceso, como los de confidencialidad de la información y el compromiso de entregar los resultados de la investigación realizada.

Se gestiona una segunda reunión con la coordinadora del Proyecto de Integración Escolar, en la cual se hace entrega de las cartas de consentimiento informado diseñadas anteriormente, en las que se informó sobre el objetivo de la investigación y solicitó la participación del

docente de educación regular de la asignatura del Taller de Agroecología, educadoras diferenciales de 1° y 2° año medio y los apoderados de los dos jóvenes con Espectro Autista, también a través de cartas de compromiso que fueron firmadas voluntariamente.

Por último se presentó una carta Gantt a la coordinadora del Proyecto de Integración Escolar, en la que se especificaron las fechas semanales de observación no participante a realizarse en los cursos de ambos jóvenes en la asignatura del Taller de Agroecología, así como también las fechas de programación para llevar a cabo las entrevistas tanto a las educadoras diferenciales de 1° y 2° año medio y al docente regular de la asignatura de iniciación a la especialidad.

5. Fuentes de información.

Para la presente investigación, las fuentes de información corresponden a jóvenes del Espectro Autista, docentes de educación diferencial y docente de educación regular a cargo de impartir formación técnico profesional.

Criterios de selección

Estudiantes

- Jóvenes del Espectro Autista que actualmente son estudiantes regulares de la Escuela Agroecológica de Pirque.
- Estudiantes del Espectro Autista que se encuentren cursando enseñanza media.
- Estudiantes del Espectro Autista que se encuentren cursando en 1° y 2° año medio, la asignatura del Taller de Agroecología.

Docentes de educación diferencial

- Docentes que participan del Proyecto de Integración Escolar de la Escuela Agroecológica de Pirque.
- Docentes que presten apoyo a los estudiantes de 1° y 2° año medio respectivamente.

Docente de educación regular

- Docente de educación regular a cargo de impartir la asignatura del Taller de Agroecología.

Finalmente los informantes correspondieron a jóvenes del Espectro Autista que cursaron 1° y 2° año medio, coordinadora del Proyecto de Integración Escolar de la Escuela Agroecológica de Pirque, docentes de educación diferencial que prestan apoyo a los cursos de 1° y 2° año medio y docente de educación regular a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología.

Descripción de los informantes.

INFORMANTES	CODIFICACIÓN
Profesora de Educación Diferencial	Cod. EDE
Profesora de Educación Diferencial	Cod. EDI
Profesora de Educación Diferencial	Cod. EDA
Profesor de Educación Regular	Cod. EDR

- Sujeto: Profesora de Educación Diferencial. (Cod. EDE)

Profesora de Educación Diferencial con Mención en Alteraciones Severas del Desarrollo, de la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Inició el ejercicio de su profesión hace 6 años, trabajando primeramente en dos escuelas especiales de discapacidad intelectual e incorporándose hace 2 años a la escuela en estudio, primeramente como Educadora Diferencial durante su primer año de docencia en el establecimiento y actualmente como coordinadora del equipo PIE de la escuela.

- Sujeto: Profesora de Educación Diferencial. (Cod. EDI)

Profesora de Educación Diferencial con Mención en Problemas de Aprendizaje, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Trabaja hace 1 año en la escuela como Educadora Diferencial siendo parte del equipo PIE y trabajando con los 2° años medios (A-B) del establecimiento.

- Sujeto: Profesora de Educación Diferencial. (Cod. EDA)

Profesora de Educación Diferencial con Mención en Problemas específicos de Aprendizaje, de la Universidad Santo Tomás.

Trabaja hace 1 año en la escuela como Educadora Diferencial siendo parte del equipo PIE y trabajando con los 1° años medios (A-B) del establecimiento.

- Sujeto: Profesor de Educación Regular. (Cod. EDR)

Técnico Agropecuario de Nivel Completo en el establecimiento en estudio, obteniendo posteriormente una nivelación en estudios de Pedagogía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Trabajó durante 4 años en la escuela, reincorporándose este año como Profesor de Educación Regular de la asignatura del Taller de Agroecología en la jornada de la tarde y en las jornadas de la mañana trabaja realizando la misma asignatura en la escuela “Los Guindos”, de la comuna de Buin.

6. Criterios éticos.

Para la presente investigación se establecieron los siguientes criterios éticos. En primera instancia se solicitó la firma de una carta a los directivos de la unidad educativa junto con las educadoras diferenciales y el docente de educación regular de la asignatura del Taller de Agroecología, con la finalidad concretar su participación comprometidamente.

En ella se declara un compromiso de resguardo de la identidad por parte de las investigadoras. Así mismo, la información recabada será utilizada sólo para fines de la investigación.

Finalmente se acuerda dar a conocer los resultados de la investigación una vez finalizada.

7. Instrumentos.

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron los siguientes: registro de campo, notas de campo y entrevistas semiestructuradas.

Los registros de campo se realizaron dos veces por semana durante el 1° semestre del año escolar 2014. Estos corresponden a las actividades curriculares de la asignatura del Taller de Agroecología, los que fueron registrados a través de filmaciones, bajo previa autorización de los apoderados de ambos jóvenes, por medio de una carta de consentimiento informado.

Posteriormente los registros de campo fueron transcritos por dos investigadoras, siendo integrados con la información de las notas de campo, para luego compararlas y consensuar un solo documento transcrito, asegurando la validación de la información.

Por otra parte, se hizo uso de entrevistas semi-estructuradas. El guión de esta entrevista fue sometido a juicio de expertos para su validación, siendo aplicadas a las educadoras diferenciales y docente de la asignatura en estudio. Se realizaron dos entrevistas a la coordinadora del Proyecto de Integración Escolar y al docente de educación regular a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología, una al inicio del proceso y una al final de este. Para las educadoras diferenciales de 1° y 2° año medio, se realizó una entrevista al final del proceso.

Se trabajó con los informantes seleccionados, a los que se les solicitó autorización para que estas fuesen grabadas, utilizando como herramienta registro de audio, para su transcripción posterior.

8. Técnicas de análisis de la investigación.

Para la presente investigación se empleó el análisis de contenido como técnica, una vez recabados los datos obtenidos a través, de la aplicación de los instrumentos utilizados.

Categorías de análisis.

Para efectos de esta investigación se consideraron 5 grandes macrocategorías de análisis, las que guardan directa relación con los objetivos planteados, emergiendo las siguientes subcategorías.

Macrocategorías	Categorías emergentes
1. Actividades Taller de Agroecología.	▪ Módulos de trabajo y actividades preferenciales.
2. Organización curricular y estrategias-adequaciones curriculares.	▪ Objetivo de formación académico-laboral. ▪ Tipo de estrategias y/o adecuaciones curriculares utilizadas. ▪ Tipo de evaluación en Taller de Agroecología.
3. Facilitadores y obstaculizadores de aprendizaje Taller de Agroecología.	▪ Gestión escolar. ▪ Implementación del trabajo docente regular en el Taller de Agroecología. ▪ Comunicación equipo PIE con docentes regulares.
4. Logros de aprendizaje Taller de Agroecología.	▪ Capacidades-habilidades alcanzadas por los jóvenes con TEA. ▪ Evaluación de los logros en Taller de Agroecología. ▪ Expectativas docentes en jóvenes con TEA.
5. Necesidades del proceso de formación académico-laboral.	▪ Evaluación y prevención de salud Taller de Agroecología. ▪ Desarrollo de habilidades sociales.

	▪ Trabajo colaborativo en Taller de Agroecología. ▪ Proyecciones formación académico-laboral.
--	--

9. Contexto socioeducativo de la investigación.

La escuela Agroecológica de Pirque, fue fundada en el año 1991, por la señora Mari Anne Muller, gracias a una donación de seis hectáreas de terreno por parte de don Ignacio Walker.

El establecimiento es un liceo técnico profesional, que entrega el título de Técnico Agropecuario de nivel medio en conformidad con lo que establece el Ministerio de Educación de Chile, desarrollándose un plan de estudios que considera el concepto de sustentabilidad, paz y desarrollo sostenible.

Por otra parte, en la actualidad la escuela alberga a 430 estudiantes, en su mayoría de escasos recursos y provenientes de ambientes en extremo vulnerables; quienes pueden utilizar las diversas instalaciones con las que cuenta la unidad educativa, tales como: 10 salas de clases, laboratorio de ciencias, biblioteca y CRA, sala de computación, salón de actos, salas de taller de interior y aprendizaje, sala de artes y música, comedor para alumnos, patios y jardines, establo con lechería para ganado caprino, quesería, colmenas, sala apícola con incubadoras para reinas, gallineros con sala de incubación, huertos orgánicos, salas de herramientas.

Dentro del modelo educativo, las instalaciones son concebidas fundamentalmente como escenario pedagógico para el alumnado, donde la preocupación por la estética surge ante la necesidad de brindar espacios agradables y acogedores para los jóvenes de escasos recursos que asisten al establecimiento, que generalmente se ven rodeados de sitios mal cuidados y poco gratos.

La escuela inició la implementación del Programa de Integración Escolar PIE el año 2011. Actualmente el PIE atiende a 67 estudiantes, a través de la implementación del Decreto N° 170 de Educación Especial, en el que trabajan tres Educadoras Diferenciales, encargadas de cubrir las diversas Necesidades Educativas Especiales entre las que se encuentran Trastorno de Déficit Atencional con y sin hiperactividad, Discapacidad Intelectual y Espectro Autista.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación se presentarán, de acuerdo a la siguiente modalidad que se explica a continuación:

Análisis intrasujetos.

A continuación se presenta el análisis intrasujeto, señalando los elementos recurrentes más significativos a la luz de las categorías de análisis de la investigación.

Análisis intersujetos.

Se presentará el análisis entre dos o más sujetos de características similares, observando las recurrencias y elementos más significativos entre las categorías y subcategorías emergentes.

Para estos efectos, se consideraron cuatro grupos en el cual se incluyeron las tres docentes de educación diferencial y al docente de educación regular a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología; para posteriormente realizar la unión de un grupo en que el se presentan las tres educadoras diferenciales y en el otro, el docente de educación regular.

Finalmente, se presentará la triangulación de la información del análisis intersujeto realizado, incluyendo en este último los registros de campo llevados a cabo por las observadoras.

ANÁLISIS INTRASUJETO
PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL (COD. EDE)

Contextualización

La entrevistada es Educadora Diferencial, con mención en Alteraciones Severas del Desarrollo. Actualmente está a cargo de la coordinación del Proyecto de Integración Escolar del establecimiento. Conformar parte del equipo del PIE hace 2 años.

Categoría actividades

La entrevistada menciona que en la organización curricular de la asignatura del Taller de Agroecología, el docente a cargo estructura el quehacer de los jóvenes en diferentes **módulos de trabajo**, a partir de los cuales se diseñan las actividades a desarrollarse tanto en el sector agrícola como en el sector pecuario, de acuerdo a una variación estacional.

“Es que lo que pasa que trabajan por módulos, se encargan en grupos de distintas cosas y también depende de la época, porque por ejemplo si está la época en que deben cosechar alfalfa, el profesor distribuye a un grupo para que corte y la envase y se la lleve a los animales. Obviamente esto no se hace todos los años, entonces las actividades van cambiando a medida que pasa el año” (EDE6).

Según lo comentado por la docente y estipulado en la escuela en relación a la carga académica de la asignatura del Taller de Agroecología, se menciona que las actividades por cada módulo de trabajo se ejecutan por los estudiantes de 1° y 2° año medio, en un **tiempo de actividad** correspondiente a 4 horas cronológicas semanales.

“(…) ahí los chiquillos tienen 4 horas a la semana de taller” (EDE1).

Respecto al desarrollo de los módulos de trabajo de la asignatura del Taller de Agroecología, se menciona que el docente a cargo realiza una **organización de los estudiantes**, distribuyéndolos en diferentes grupos de actividad según módulo de trabajo, los que se denominan cuadrillas. Esta organización exige que cada cuadrilla se estructure en la ejecución de un trabajo en equipo entre sus integrantes, a través, de la asignación de responsabilidades compartidas para el logro de los objetivos de las actividades.

“(…) ahí el profesor distribuye a los chiquillos por grupos de trabajo que son llamadas cuadrillas” (EDE2).

“(…) ahí los chiquillos en cada actividad se distribuyen por grupos de trabajo” (EDE2).

Se expresa que el desarrollo de la asignatura del Taller de Agroecología, contempla habilidades y/o competencias referidas a la variedad de **herramientas de trabajo** que los estudiantes deben operar, de acuerdo al requerimiento que demandan los diferentes módulos de trabajo en cada actividad.

“(…) Hay que mencionar también que ellos según las actividades utilizan diferentes herramientas, como palas, carretillas para transportar, chuzos, picotas, rastrillos” (EDE2).

Categoría organización curricular, estrategias y adecuaciones curriculares

De acuerdo a la **organización curricular** que engloba a la escuela en estudio, la educadora menciona que el **objetivo de la formación académico laboral** de acuerdo a su formación diferenciada técnico-profesional de educación media que se estipula en el Decreto N°220, enmarca su plan de estudios en la formación de Técnicos Agropecuarios, quienes en su promedio general pertenecen a familias de bajos ingresos socioeconómicos. A su vez, se refiere a que esta formación académico-laboral, persigue el propósito de que los jóvenes egresados, puedan emprender actividades agrarias de forma autónoma una vez que se integran al mercado laboral.

“Bueno la escuela forma a técnicos agropecuarios (…) La idea de la escuela es formar estos técnicos agropecuarios pero considerando que en esta escuela asisten varios chicos con escasos recursos la idea es que se forme para que ellos puedan trabajar de forma personal, es decir, que puedan iniciar actividades, que puedan hacer un negocio propio, se entregan todas las herramientas y creo que el campo laboral da para eso” (EDE1).

Dentro del plan de estudios de formación agropecuaria que contempla la escuela, se nominan también parte de las **asignaturas de la especialidad técnica**, que constituyen los módulos de trabajo del currículum escolar para los estudiantes de 3° y 4° año medio, en las que se aplican y manejan en mayor profundidad técnicas apropiadas que componen al sector agrícola- pecuario, para alcanzar el perfil de egreso.

En cuanto al **objetivo del Taller de Agroecología**, se expresa que este se centra en ser una asignatura inicial de acceso al sector agrícola y pecuario para los estudiantes de 1° y 2° año medio. Como describe el módulo de agroecología de las bases curriculares de MINEDUC, esta asignatura tiene una modalidad de taller y representa una herramienta técnico-conceptual básica para la intervención del futuro técnico en el agroecosistema, es decir, para cuando los estudiantes cursen 3° y 4° año medio respectivamente.

“(…) ya en tercero y cuarto medio tienen más ramos de la especialidad, en estos momentos no me acuerdo de todos pero son sanidad del mar, propagación vegetal, etc” (EDE1).

“(…) entonces en primero y segundo medio está el ramo que ustedes observaron que es como para iniciar todo este tema que es el taller de actividades agropecuarias” (EDE1).

En cuanto al desarrollo de las diferentes asignaturas que contempla el currículum de la escuela, se expresa que los docentes regulares en relación a la implementación de **adecuaciones curriculares**, fueron orientados mediante la asistencia a un taller impartido por el equipo PIE, donde se presentaron los diferentes diagnósticos de los estudiantes con necesidades educativas especiales que integran el proyecto.

“nosotros el viernes pasado tuvimos un taller de los diferentes diagnósticos, donde presentamos adecuaciones curriculares y bueno los profesores lo agradecían y ya llegaron el lunes con las pruebas adaptadas por ellos, ahora las están haciendo ellos, ni siquiera las educadoras, entonces toman todas las recomendaciones” (EDE14).

La educadora comenta que el **tipo de evaluación para los jóvenes con TEA** y para el grupo curso a nivel general en la asignatura del Taller de Agroecología, es calificada mediante notas parciales acumulativas clase a clase siendo derivado el promedio semestral de esta a la asignatura de Biología. Se evalúa de acuerdo al desarrollo del módulo de trabajo designado por el docente y que son ejecutados por los estudiantes, siendo monitoreados a su vez por jóvenes de 3° año medio en relación a las habilidades y/o capacidades que exige cada actividad, ante lo cual no existe ningún tipo de evaluación diferenciada para con los jóvenes que presentan TEA.

“La nota o el promedio no influye en el promedio final, esas notas se van a biología, entonces no hay pruebas formales, ni tampoco evaluaciones diferentes para los estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que tiene notas como acumulativas cada clase, entonces el profesor va chequeando o los monitores de tercero medio también van registrando el trabajo de los estudiantes” (EDE10).

Categoría facilitadores y obstaculizadores

En relación a las acciones llevadas a cabo por la escuela en beneficio para los estudiantes en su formación académico laboral, se describe que el establecimiento en su **gestión escolar** postuló a un proyecto para obtener recursos monetarios, el cual fue aprobado y ha permitido invertir actualmente en equipamiento maquinario de última tecnología para la formación técnica, lo cual se adscribe como un elemento **facilitador** donde los jóvenes accederán a estas, aprenderán su funcionamiento, permitiendo que este conocimiento sea replicado en sus empleos posteriores una vez finalizada su enseñanza media técnico profesional.

“(…) Ahora igual había hartas cosas que faltaban, sobre todo considerando como las nuevas tecnologías, afortunadamente habían postulado a un proyecto hace algunos años y ya salió aprobado este año de la implementación 3.0 y se ganaron hartos millones, se ganaron alrededor de 150 millones, entonces ya se están invirtiendo en maquinarias, cosas más sofisticadas, de última tecnología porque igual es necesario que los chiquillos se vayan adentrando en eso, porque después entran a una empresa y no saben cómo utilizar cierta maquinaria, etc” (EDE2).

Comenta que el proyecto de integración escolar, cuenta con **redes de apoyo** en beneficio para los estudiantes, quienes son personas naturales que brindan servicio a la escuela entre las que destaca al terapeuta floral, quien realiza un diagnóstico de acuerdo a las necesidades del estudiantado para la entrega de flores de Bach. Se presenta también, el servicio por parte del terapeuta de biomagnetismo, quien entrega apoyo al estudiantado que presentan dificultades a nivel físico y emocional.

“También el programa se ve beneficiado una terapeuta no convencional que es la terapeuta floral por ejemplo, que bueno puede derivar a los chiquillos sobre todo si tienen hiperactividad, no sé, ella hace un diagnóstico y entrega las flores gratuitamente y además el terapeuta de biomagnetismo que también apoya a los problemas más físicos que son también producto de algo” (EDE9).

En cuanto a las prácticas profesionales que deben realizar los jóvenes al egresar de 4° año medio con el Título Técnico Agropecuario, se expresa que la escuela cuenta con **alianzas establecidas** con diferentes empresas de la comuna de Pirque y sectores aledaños que están dentro del mercado de viñas, frutos, exportación y reservas nacionales, donde los jóvenes pueden realizar sus prácticas profesionales, ofreciendo la posibilidad de empleabilidad para los jóvenes que cumplan con el perfil requerido por la empresa.

“(…) la escuela está asociada con ciertos centros de práctica... por ejemplo la viña Concha y Toro, hay otra empresa que secan frutos y exportan, entonces tiene varias empresas de la comuna y de lugares cercanos que están asociados y aseguran empleabilidad. También está CONAF que los chiquillos hacen prácticas ahí” (EDE4).

De igual forma, se expresa que un elemento **obstaculizador** presente en el quehacer pedagógico, es la falta de experiencia como docentes por parte de los profesionales que imparten las asignaturas de especialidad técnica, quienes en su mayoría son especialistas en el área agropecuaria y no cuentan con herramientas propias de la carrera docente, para el trabajo con los jóvenes integrados, existiendo dificultades en la aplicación de estrategias y adecuaciones curriculares en el proceso de formación.

“Yo creo que no sé si es un obstaculizador pero que obviamente que es propio de la carrera, que se vive con todos los profesores del área de campo, es que son tienen otras profesiones, son veterinarios, ingenieros agrónomos, por lo tanto no han tenido ramos de campo y además de la experiencia es lo único que tienen ellos como capital cultural para aprender a trabajar con los chiquillos, entonces de pronto les cuesta entender algunas cosas que son propio que a lo mejor los que estudiamos pedagogía lo sabemos, entonces ahí hay algunas resistencias sobre todo con los profesores nuevos del área de campo que les cuesta adaptar las pruebas, les cuesta que los chiquillos pueden darla en otro momento, en otro lugar, esas cosas” (EDE9).

Se menciona de acuerdo a lo que ella ha podido observar, el docente de la asignatura del Taller de Agroecología desarrolla la **implementación del trabajo** de forma responsable y atenta en cuanto a la comunicación establecida con el equipo PIE, principalmente mediante las características diagnósticas de los estudiantes con necesidades educativas especiales que fueron dadas a conocer en una reunión a inicios del año escolar, observándose su activa participación mediante comentarios vertidos abiertamente en referencia a ciertas dificultades surgidas con un estudiante en específico durante el desarrollo de uno de los módulos de trabajo. A su vez, la entrevistada destaca que las respuestas y recomendaciones entregadas por la educadora diferencial al docente en relación a la dificultad presentada por el estudiante, ha permitido que este haya podido replicarlas en la implementación de su trabajo con otros estudiantes que forman parte del proyecto de integración escolar.

“(…) nosotros como equipo tuvimos una reunión con los profesores en la que primerio se dio a conocer cuáles eran los alumnos del programa y se dieron a conocer también algunas de las características, entonces al profesor XXXX en especial yo sentía que él iba escuchando todas las características y él iba como tecleando los alumnos, sus actitudes, etc. Y bueno él tiene registrado obviamente a los chiquillos y él contaba anécdotas sobre el XXXX de que se había subido a los fardos y él se cuestionaba “¿pero por qué no se baja?”, entonces nosotros le decíamos no se bajó por esto y yo creo que eso también les facilitaron mucho el trabajo con el resto de los chiquillos” (EDE8).

Se expresa, la importancia en el desarrollo de la asignatura del Taller de Agroecología del **apoyo de personal paradocente**, quienes cuentan con liderazgo y el respeto de los jóvenes en el sector agrícola y pecuario, apoyando la labor del docente a partir de las instrucciones proporcionadas por ellos, junto con la supervisión del trabajo que es ejecutado por los estudiantes en cada uno de los módulos correspondientes.

“Las personas que están siempre en el campo, que los chiquillos le dicen también los profes, son quienes están a cargo de diferentes actividades del campo y están a cargo de los estudiantes también, les dan instrucciones de cómo realizar la actividad y los chiquillos tienen el mismo respeto para ellos que con el profesor XXXX” (EDE16).

Se menciona, que de acuerdo a lo que ella ha observado de forma directa en la escuela, los docentes regulares están involucrados de forma activa en lo que respecta al trabajo que realiza el equipo PIE con los estudiantes, siendo a su vez ellos quienes a través de su **iniciativa docente** realizan consultas, piden recomendaciones a las educadoras diferenciales y las ejecutan para el trabajo con los estudiantes pertenecientes al PIE.

En cuanto a la **iniciativa del docente regular** de la asignatura del Taller de Agroecología, la entrevistada manifiesta considerar como una acción positiva que el docente tenga la iniciativa de realizar preguntas a las educadoras diferenciales de 1° y 2° año medio, en relación a necesidades que surgen en el desarrollo de las clases con los jóvenes que presenta TEA y otros diagnósticos, lo que permite ir conociendo las características específicas de los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales.

“Lo que yo he visto con los profesores antiguos y los profesores nuevos que se suman a esto están súper involucrados (...) toman todas las recomendaciones, te piden además recomendaciones preguntado qué se puede hacer con un caso” (EDE14).

“El profesor XXXX se acerca de forma personal, yo lo he visto conversando con las chiquillas, les hace ciertas preguntas en relación a los estudiantes y eso es bueno que tenga iniciativa propia y se interese por conocer más acerca de los chiquillos” (EDE12).

Se menciona que a nivel de Proyecto de Integración Escolar, la **comunicación que establece el equipo PIE con los docentes regulares** es fluida, destacándose una actividad realizada a principios del año escolar. Esta se enmarcó en la organización de una reunión con todo el personal docente de las diferentes asignaturas que contempla el currículum escolar, en la que se dieron a conocer de forma didáctica las características que engloban a los diferentes diagnósticos que presentan los estudiantes que forman parte del proyecto.

“Hay que considerar también que nosotros como equipo tuvimos una reunión con los profesores en la que primerio se dio a conocer cuáles eran los alumnos del programa y se dieron a conocer también algunas de las características” (EDE8).

“Y fue también como bien didáctico para aplicar lo que nosotros le estábamos explicando” (EDE12).

La entrevistada, de acuerdo a su propia percepción observada en los docentes regulares de la escuela, menciona que ellos presentan una **valoración del rol del equipo PIE** positiva, señalando también que a nivel de plantel docente escolar existe un compromiso tanto por la formación de los estudiantes del establecimiento que presentan necesidades educativas especiales como aquellos que no las presentan. A su vez, se expresa que las diversas orientaciones pedagógicas que son proporcionadas por las educadoras diferenciales y que son aplicadas por los docentes, ratifican esta valoración positiva en el ejercicio de formación del estudiantado.

“Yo creo que sí tienen una buena percepción del trabajo, lo consideran necesario y hacen las preguntas también, ellos no están ajenos. Al igual que las educadoras diferenciales, los profesores de este colegio, están súper comprometidos con los chiquillos, entonces en la medida que puedan ayudarlos y tomar las orientaciones de la educadora diferencial lo van a hacer, porque están comprometidos con ellos , más de que porque tengan que hacerlo o porque hay que integrar a la educadora” (EDE15).

En cuanto a las **reuniones de coordinación-trabajo colaborativo** entre educadoras diferenciales y docentes regulares, expresa que el Decreto N° 170 en su legalidad exige el contar con reuniones de coordinación con los docentes de las asignaturas correspondientes a lenguaje y comunicación y educación matemática, las cuales son llevadas a cabo en la escuela. Para los docentes regulares de las otras asignaturas que se imparten, la educadora menciona que informalmente como ella lo ha evidenciado, ya sea en reuniones de pasillo o conversaciones en horas de colación, se llevan a cabo estas **reuniones de coordinación-trabajo colaborativo**, en las que se comenta acerca del trabajo pedagógico con algunos de los estudiantes del proyecto de integración escolar y/o expresando alegría por el desempeño que los jóvenes han obtenido en ciertas asignaturas.

“(…) yo los veo conversando por ejemplo en los pasillos, en la hora de almuerzo” (EDE14).

“ (….) los profesores tiene reuniones de trabajo colaborativo con las educadora diferenciales, con los profesores de lenguaje y matemática, eso es como la formalidad porque es lo que te exige el decreto, pero informalmente con todos los profesores que lo requieran, siendo estas conversaciones de pasillo, donde preguntas qué se puede hacer con este estudiante o todo lo contrario también comentando “mira estoy súper contenta, porque este alumno trabajó súper bien”, pero formalmente sólo con lenguaje y matemática y eso es también una vez a la semana con cada uno” (EDE19).

Por otra parte señala, que desconoce si los jóvenes con TEA presentan mayor **dificultad en el desarrollo de módulos de trabajo específico** dentro de la asignatura del Taller de Agroecología, referidas estas a las diferentes posturas corporales necesarias para el uso de herramientas de trabajo. No obstante, a partir de lo mencionado por otra educadora, la entrevistada expresa que uno de los módulos de trabajo en el que el joven con TEA de 1° año medio presentaría mayor **dificultad** estaría referido a ser encargado de bodega, monitoreando la entrega y devolución de las herramientas de trabajo utilizadas en las diferentes actividades.

“Por jerarquía no sé si hay alguna actividad que sea como más complicada para los chiquillos” (EDE6).

“Claro, entonces a partir de lo dicho de que le complicaría tener un grupo a su cargo, el estar encargado de bodega sería una actividad que le complicaría” (EDE7).

Categoría logros alcanzados

Expresa que los jóvenes con TEA de 1° y 2° año medio, en el desarrollo de la asignatura del Taller de Agroecología han alcanzado un cumplimiento satisfactorio en relación a las **capacidades y habilidades** que contempla el objetivo de la asignatura en los diferentes módulos de trabajo, no siendo indispensable que las educadoras diferenciales hayan elaborado un plan de trabajo distinto al propuesto para el Taller.

“Si el desempeño fuera otro de los alumnos que tenemos, a lo mejor si las chiquillas hubieran tenido que hacer un plan y decir así como ya vamos a llegar hasta acá, o como lo vamos a hacer con otro tipo de estrategias, pero como en realidad cumplen bastante bien todo lo que propone el programa de la asignatura, alcanzando las habilidades que se esperan... por tanto no es necesario” (EDE14).

Por otra parte, menciona que los estudiantes de la escuela para cada una de las asignaturas deben comprometerse al logro de un promedio final en cada ramo que contempla el currículum escolar, refiriéndose en este caso para la asignatura del Taller de Agroecología los jóvenes con TEA se comprometieron a lograr un promedio de 5.0 y este fue superado alcanzado un promedio de 5.6 y 5.7 respectivamente, el cual de acuerdo a los requerimientos de la escuela debe ser mantenido o ascender al finalizar el segundo semestre del año escolar.

“Para el segundo semestre la idea es que se pongan o la misma nota del promedio del semestre anterior o una mayor... para ir como subiendo la vara, en este caso para XXXX y XXXX la nota de 5.6 y 5.7” (EDE15).

Categoría necesidades

Manifiesta que en relación a un **trabajo próximo a implementar** con los jóvenes que presentan TEA, se hace necesario el abordaje de un plan transversal referido al **desarrollo de reafirmación de autoestima, seguridad, confianza**, los que se consideran elementos vitales para efectuar las actividades de los diferentes módulos de trabajo que propone la asignatura del Taller de Agroecología, lo que permitirá ir progresando en las habilidades-capacidades indispensables que estos consideran.

“Hay que seguir avanzando en términos de seguridad... que ellos vayan adquiriendo más confianza, por ahí podría ir, como con un cuento más transversal y eso claramente le va a permitir lo otro” (EDE17).

Se menciona que las **reuniones de coordinación** entre educadoras diferenciales y docentes de las asignaturas de especialidad técnica se realizan de manera informal, ya sea en horas de colación, pasillos, recreos, donde se abordan temas en relación a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, a través de preguntas por parte de los profesores, a partir de las cuales las educadoras entregan pautas de cómo ejecutar adecuaciones de trabajo para con los jóvenes. No obstante, se expresa la necesidad de contar con un espacio formal de trabajo colaborativo de reunión con las educadoras y todo el plantel docente técnico, disponiendo para ello de un día a la semana de trabajo.

A su vez, expresa que de acuerdo al Decreto N° 170 de educación especial, este en su artículo 89 considera que los programas de integración escolar en los establecimientos educacionales deben organizarse en cuanto a la distribución de 8 horas de trabajo asignadas por los profesionales competentes en cuanto al apoyo de los estudiantes en sala, preparación de material-planificación, reuniones de coordinación y apoyo individualizado. Ante esto la entrevistada comenta que el **tiempo de trabajo de las educadoras diferenciales** es reducido, que si bien se intenta realizar un balance, no se disponen de horas pedagógicas suficientes para llevar a cabo un trabajo mayormente efectivo.

“Claro, quizá falta más la formalización (reuniones de coordinación). Un día que se reúnan las profesoras con toda el área de campo y formalizarlo en realidad, porque en general se hace... se hacen adecuaciones de trabajo, les preguntas a las profesoras que pueden hacer.” (EDE13).

“(...) Con respeto al decreto, dentro de las falencias que encuentro, que privilegian claro que esté la educadora dentro del aula con los chiquillos, pero en realidad otorga muy poco tiempo para preparación de material de adecuación porque claro tienen que estar 8 horas ahí en el aula regular, sacarlo 2 horas al aula de recursos, tener reuniones con los profesores y eso te

exige, eso es lo legal y en los colegios que yo conozco tampoco te dan más horas. Pero preparar la clase para apoyar al profesor, adecuar los instrumentos de evaluación para eso no hay tiempo entonces en realidad hay que correr un poco y esa es como la falencia que encuentro” (EDE7).

“(…) También considero que faltan horas para preparar material, como que hay que de pronto se hace igual, pero hay que quitarle a otro punto y por ahí tratar de equiparar pero en realidad faltan más horas” (EDE8).

Describe que el equipo PIE junto con los docentes regulares de las asignaturas de especialidad técnica, han observado la existencia de dificultades por parte de ciertos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales referidas al manejo de habilidades-competencias indispensables para alcanzar el grado de Técnicos Agropecuarios. Ante esto, destaca una **proyección futura de la formación académico-laboral**, que es la creación de una escuela de oficios entre los cuales se contará con carpintería, construcción de paneles solares, cajones de abejas, con el objetivo de formar técnicos calificados y que los jóvenes que presenten mayores dificultades puedan desempeñar una labor específica donde el desarrollo de habilidades y capacidades esté en conformidad a sus características y necesidades.

“(…) nos hemos dado cuenta que hay alumnos que tienen muy pocas competencias para el programa de la escuela en cuanto a la vida técnica, entonces ahí vamos a tener que hacer una adecuación yo creo significativa, con respecto al trabajo que tienen que realizar. Conversamos con el director que quizás habrá alumnos que este año tendrán que armar por ejemplo cajones para las abejas me refiero a los más severos no a todos, entonces claro van a salir con otras competencias pero ese trabajo sí lo va a poder desempeñar bien, no se va a sentir sobre exigido como en otra labor, entonces ahí vamos a tener que hacer una adecuación significativa con respecto a los que tiene mayor dificultad, me refiero a una discapacidad intelectual a lo mejor moderada” (EDE26).

“Como plan futuro la escuela pretende brindar un taller de una escuela de oficios, la idea es que se va a enseñar a armar paneles solares, carpintería, para formar a técnicos calificados” (EDE1).

Por otra parte, describe que para el inicio del segundo semestre del año escolar, la escuela ha **implementado talleres extra-programáticos** entre los que se destacan artes, percusión y circo, los que tienen el propósito de ser un potenciador de elementos tales como autoestima, concentración en el estudiantado, por medio de las diferentes instrucciones que deberán seguir los jóvenes en lo que respecta a cada taller y observar sus propios logros, lo que permitirá que los jóvenes con TEA repliquen el resultado en las asignaturas donde sea necesario el desarrollo de habilidades y/o capacidades motoras de diferente complejidad.

“(…) una de las metodologías que se implementaron para el segundo semestre, se van a impartir tres talleres uno de arte, uno de percusión y uno de circo, entonces la idea es que los chicos escojan uno de estos talleres, pero no es obligatorio que se queden, entonces la idea es que se trabaje la frustración, autoestima, concentración... y todo lo que conlleva estar pendiente del profesor que te dice cómo tienes que tocar no se... cierto instrumento, para que también repercutan en los logros académicos y para XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) y XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) serán talleres que les ayudarán mucho” (EDE19).

ANÁLISIS INTRASUJETO
PROFESOR DE EDUCACIÓN
REGULAR (COD. EDR)

Contextualización

El entrevistado es Técnico Agropecuario de Nivel Completo. Actualmente se desempeña como profesor a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología en 1° y 2° año medio de la escuela en estudio.

Categoría actividades

Se expresa que existe una orientación valórica referida a las **actividades** de preservación del medio ambiente y la importancia que se le otorga a la práctica ecológica en el establecimiento, lo cual se manifiesta en acciones concretas que están en directa relación con lo que señala el PEI del establecimiento, en donde los estudiantes son protagonistas y responsables de promover el cuidado del medio ambiente a toda la comunidad escolar.

“Los estudiantes que entran a esta escuela, se les concientiza en el cuidado del medio ambiente, con actividades que promuevan el reciclaje, tienen que hacer campañas, la reutilización de cosas, se celebran las cosechas, entonces ese es el objetivo en sí que contempla la formación acá en la escuela...” (EDR2)

Por otra parte, menciona la **diversidad de actividades** que deben realizar los estudiantes en el Taller de Agroecología, comentando a lo menos 5 trabajos diferentes que se realizan dentro del sector agrícola y pecuario de la escuela: hortalizas, camas aboneras, gallinero, cabrerío, limpieza sector de campo. Estas tareas presentan diversos grados de dificultad, sin embargo, no se aprecia un estudio analítico de cada una de ellas y los requerimientos respecto a las habilidades y/o capacidades necesarias para su ejecución. El profesor hace referencia a que no existe diferencia alguna con los estudiantes integrados, ya que como señala, todos los estudiantes participan por igual y deben cumplir las mismas acciones sin importar las habilidades que se requieran para poder realizarlas.

“Porque aquí se hacen varias actividades, los cabros (estudiantes) tienen que pasar por todos los sectores del campo, por las hortalizas, el gallinero, cabrerío, camas aboneras, tienen que raspar acequias, limpiar los caminos de acceso (...)” (ERD2)

“Son las mismas actividades que tienen que hacer todos, ponte tu, cuando tienen que estar en el gallinero, ellos tienen que limpiar, sacar el guano, ver si las gallinas pusieron, si hay alguna muerta ahí la sacan, darle alimento, y ellos hacen lo mismo. Igual si tienen que estar en las hortalizas, todos los cabros (estudiantes) aquí tienen que limpiar los pasillos, sacar la maleza que salga ahí, ver que la planta este bien, dejar los surcos limpios pa` cuando se riegue; y así po` con todas las cosas que se hacen, aquí mira esos cabros (estudiantes) están en las camas aboneras, y ahí tu cachai que están limpiando los pasillos pa que cuando los otros vengán, le tiren el material vegetal ahí(...)”(EDR7).

Además expresa, que para los jóvenes integrados con TEA dentro del Taller de Agroecología, existen **actividades** en las que muestran mayor **preferencia** y donde se desenvuelven con mayor seguridad, haciendo alusión específicamente cuando se desarrolló el nacimiento de cabritos, percibiendo que los jóvenes se mostraron sensibles frente a este acontecimiento y muy conectados con la situación que se presenciaba. Si bien esta labor a juicio del docente, resultó muy significativa para ambos, él comenta que el estudiante con TEA de 2° año medio presenta mayor inclinación por los trabajos en huerto, por lo que se intenta desarrollar todas las habilidades y/o capacidades que se puedan dentro de esta actividad. A su vez, se menciona que el estudiante con TEA de 1° año medio, participa de forma activa y constante de todas las actividades que le son designadas.

“Sí considero que hay actividades que resultan mucho más significativas para ellos e incluso la semana pasada las cabras parieron sus crías, esa fue una experiencia súper asombrosa para XXXX y XXXX (referido a los estudiantes integrados con TEA), se mostraron sensibles y con expresiones de felicidad en su rostro...” (EDR8).

“Sí XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) en este caso presenta mayor preferencia por actividades que son realizadas en el sector del huerto, pero a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) en general le gustan todas (actividades) no ha manifestado falta de motivación por alguna u otra (...)” (EDR8).

En cuanto al **tiempo** que se le otorga a la asignatura, comenta que el **módulo** del Taller de Agroecología se ejecuta en sólo un día, con una duración de cuatro horas y medias cronológicas y seis horas pedagógicas, contemplando dos recreos de quince minutos.

En relación al **tiempo** de permanencia por **actividad**, señala que estas varían según la percepción del propio docente en lo relativo a las competencias desarrolladas en la ejecución de las actividades, es decir, si un estudiante logra desarrollar las competencias necesarias en sólo un módulo, a la siguiente clase cambia de tarea. Por el contrario, si no logra desenvolverse con naturalidad en los trabajos dados, se mantiene por más semanas en el mismo sector, con la finalidad de lograr un desarrollo homogéneo de los jóvenes en su formación académico laboral.

“Y ahí estas los chiquillos a veces una semana por sector, otras veces dos semanas, y eso depende de cómo los vea yo po, porque esto lo hacen un puro día a la semana, y aquí estamos harto rato si, de las 8.30 que llegan, hasta las 13:00 depende a qué hora vallan a almorzar, pero pa toos igual(...)” (EDR7).

Categoría organización curricular y estrategias-adecuaciones curriculares

En cuanto al **objetivo** específico de **formación** que imparte la escuela, el docente hace alusión al grado académico con el que egresan los estudiantes, mencionando la dualidad de competencias necesarias para terminar la formación. En consecuencia, deben desarrollar habilidades en el manejo agrario (campo) y desarrollarse en el terreno pecuario (animales), para de esta forma alcanzar el nivel de Técnico Agropecuario íntegro.

“El objetivo que tiene esta escuela es formar técnicos agropecuarios, la palabra agro que consiste en todo lo que se trata del campo y pecuario en relación a los animales de producción” (EDR2).

El **currículum** de la escuela, propone que para iniciar a los estudiantes en el terreno agrícola, se imparta la asignatura del Taller de Agroecología en los cursos 1° y 2° año medio, con la finalidad de inducir a los jóvenes en las labores que se realizarán con mayor profundidad en los cursos superiores. Por tanto, en 3° y 4° año medio, las asignaturas aumentan, destacando su correspondencia con los planes de estudio que propone el MINEDUC, donde los alumnos asisten a clases tanto teóricas como prácticas, poniendo énfasis en el desarrollo técnico de la formación académico-laboral Agropecuaria.

“Acá el plan de las asignaturas técnicas que en primero y segundo medio corresponde sólo a una, ya pa’ tercero y cuarto medio son alrededor de nueve y estas se realizan de acuerdo a los planes que se tienen del ministerio donde está contemplada cada una (...)” (EDR2).

“Igual en tercero medio hay ciertas asignaturas que son requisito indispensable para poder cursar cuarto medio, por ejemplo en tercero está producción de empresa y ya en cuarto ellos deben formar una empresa, entonces todo está entrelazado (...)” (EDR2).

Dentro del **currículum** de la escuela está contemplado que los centros de práctica sean buscados por los propios estudiantes, si bien es cierto, la escuela cuenta con algunas **redes empresariales** que se contactan con la persona encargada del desarrollo técnico del establecimiento educativo para solicitar la incorporación de estudiantes en práctica en sus lugares de trabajo que se acoplen al **perfil requerido** para desarrollar un buen trabajo; en general son los mismos jóvenes los responsables de encontrar un centro de práctica que les parezca apropiado de acuerdo a sus intereses.

“Acá la escuela no necesariamente debe dar los centros de práctica a los estudiantes, ellos por su cuenta deben buscarlos según sus preferencias, pero como se lleva hartos tiempo acá, se han formado convenios y lazos con empresas dentro de la comuna (...)” (EDR4).

“Hay veces en que nos llaman y dicen que hay cupos-vacantes para que alumnos realicen su práctica en su empresa y nosotros se lo comunicamos a ciertos alumnos como una sugerencia, porque tampoco podemos enviar a cualquiera, porque tiene que adaptarse al perfil requerido y no pueden dejar mal parada a la escuela (...)” (EDR4).

Por otra parte señala, que no realiza **adecuaciones curriculares** en sus clases con los jóvenes con TEA integrados, debiendo ejecutar las mismas labores al igual que sus compañeros. Si bien es cierto, el profesor ha logrado identificar algunas dificultades en los alumnos con TEA, referidas a sus posturas corporales y a las relaciones entabladas con sus compañeros de curso, no ha realizado ninguna adecuación curricular, ni utiliza **estrategias** de trabajo distintas, pues considera que en muchas ocasiones los estudiantes pertenecientes al PIE se aprovechan de su condición y dan mal uso a los beneficios de ser partícipe de este proyecto.

“Yo lo organizado de la misma que forma para todo el curso, no hay un plan especial para ellos (...)” (EDR7).

“No, yo no he realizado ninguna adaptación diferente al programa de la asignatura. Sí me doy cuenta que ellos son diferentes a sus compañeros en cuanto a su comportamiento, forma de establecer relaciones con los otros, su caminar, la forma de hablar, pero no he realizado ninguna adecuación distinta para desarrollar con ellos” (EDR9).

“También el no hacer diferencia en cierto modo “aaah no que él presenta necesidad educativa especial, entonces no dejemos que haga tal o tal”, porque igual hay aprovechamiento ponte tú en otros cursos hay chiquillos que se aprovechan por ser partes del PIE, diciendo no es que yo soy del PIE y me tiene que hacer la evaluación otro día o entregar los trabajos una semana después, entonces no po’ por ahí no va la cosa (...)” (ED13).

Expresa, que las **evaluaciones** son de carácter sumativo, bajo los mismos estándares para todos los estudiantes de los cursos. Los alumnos ejecutan las labores asignadas durante todo el módulo y al finalizar la clase el docente, en conjunto con estudiantes de cursos superiores evalúan a los jóvenes, determinando en ese momento la permanencia de los diferentes estudiantes en cada sector, ya sea agrícola o pecuario.

Cabe señalar, que el rol de los estudiantes de cursos superiores es de suma importancia, ya que los acerca a las acciones que realizarán cuando inicien su práctica profesional y empleos posteriores, en cuanto al manejo de grupos, supervisión y evaluación de las actividades.

“Bueno las calificaciones en el taller son sumativas, clase a clase se pone una nota al estudiante en relación a su desempeño en la actividad que fue designada (...)” (EDR16).

“Esto es supervisado por mí y por los estudiantes de cuatro medio que son quienes van monitoreando las cuadrillas de trabajo de los jóvenes...” (EDR16).

“Pero como les comentaba no existen acá pautas diferentes para evaluar a estos chiquillos, se hace de la misma forma no más...” (EDR16).

Categoría facilitadores y obstaculizadores

El docente menciona como una **dificultad** en la **gestión escolar**, el que se hayan reducido las asignaturas técnicas de la especialidad que contempla el currículum, considerando que esto perjudicó a los estudiantes, ya que ahora no los preparan de la misma forma obteniendo sólo el título de técnicos agropecuarios de nivel medio, dejando de lado contenidos que eran de gran importancia para el desarrollo integral de los profesionales.

“Antes en años anteriores cuando yo estudié aquí salíamos con el título de técnico agropecuario pero de nivel completo, no necesitabas estudiar más o algo así, ahora hay asignaturas que nosotros pasamos de largo ahora con los cabros, que no se hacen, y que con nosotros sí se hacían, yo creo que a nosotros nos preparaban mucho más, nos pasaban más materia, profundizaban en cosas que ahora no son importantes (...)” (EDR2).

Otro **obstaculizador** que se menciona, es la falta de **comunicación y trabajo colaborativo** que tienen las educadoras diferenciales con los docentes regulares, no existiendo instancias reales en que los docentes puedan planificar en conjunto, lo cual se podría relacionar según el docente con la **falta de tiempo** que cuentan las educadoras diferenciales sin cuestionar su voluntad, pero que sí imposibilita el poder concretar **reuniones de coordinación**, donde el profesor pueda recibir indicaciones y apoyos para enfrentar el trabajo con los jóvenes integrados con TEA.

“No realizamos trabajo conjunto, no existe” (EDR10).

“Yo igual me lo he preguntado, no cuestiono la buena voluntad de las profesoras, pero quizás no se dispone del tiempo para poder realizarlas, ellas igual tiene harta pega, entonces frente a eso no discuto (...)” (EDR10).

“Porque tampoco ellas me han dado alguna pauta diferenciada de evaluación para ellos o algunas orientaciones más precisas siempre todo es a nivel general, pero no enfocado específicamente a la asignatura del campo y en el terreno mismo (...)” (EDR10).

“No ninguna a nivel específicos que se haya acercado a mí a darme alguna orientación específica con respecto a XXXX o XXXX (estudiante con TEA 1° y 2° año medio) para poder yo trabajarlas de forma diferenciada con ellos acá en el campo (...)” (EDR11).

Se expresa también, que no existe una **comunicación fluida** entre el docente regular y las educadoras diferenciales, ellas no le comentan al profesor del Taller de Agroecología, el trabajo que realizan con los jóvenes integrados con TEA; en general los estudiantes son retirados de los módulos del taller, para llevarlos a la aula de recursos, pero él se encuentra en desconocimiento de las acciones que allí se ejecutan.

“Pero tampoco ella me comentaba lo que hacían cuando lo sacaba no cachaba qué onda, yo no ponía atado no más dejaba que se lo llevara (...)” (EDR12).

Se menciona que otro **obstaculizador** presente, surge por la **sobrecarga horaria** de las profesoras de educación diferencial, al no contar con el tiempo suficiente, se ven limitadas en el trabajo colaborativo, por lo que sólo en conversaciones de pasillo puedan orientar en la medida de lo posible al docente regular. Es más bien, el propio profesor de la asignatura del Taller de Agroecología quien se acerca a preguntar, para resolver dificultades específicas que puedan surgir en el desarrollo de los módulos con los estudiantes integrados.

“Yo trabajo por lo que veo no más y también soy yo el que me acerco a ellas a preguntarles cuando me surge alguna duda y ellas me dicen “aaaaaaaah sí tení que hacerlo de esta forma y listo”, pero quedo igual a veces po’ cachay (...)” (EDR12).

“Por tanto en eso creo que se está fallando, puede ser la falta de tiempo como decía antes, pero es necesario realizarlos (...)” (EDR21).

El docente afirma que la escuela dispone de los recursos necesarios para abarcar las necesidades de sus estudiantes y que los directivos han **gestionado** que estos recursos se utilicen de la mejor manera, disponiendo de medios para realizar salidas pedagógicas (transporte), así como con los espacios determinados para el desarrollo de las actividades agropecuarias, factor que facilita la ejecución de las clases.

Se menciona también, que el establecimiento no escatima en gastos para reparar cualquier mobiliario o material que se requiera utilizar con los estudiantes, contando con diferentes set de herramientas necesarias para llevar a cabo las actividades de la formación agropecuaria.

“Miren acá la escuela está llena de recursos, yo que trabajo en el colegio Los Guindos en las mañanas, comparo ambos y si bien allá cuentan con maquinarias de último modelo, acá hay más recursos, contamos con el terreno práctico, hay zonas delimitadas para que los jóvenes hagan la pega, como el cabrerío, el gallinero, cuando tocan asignaturas pecuarias donde se requiera el conocer otros animales de producción se realizan salidas a terreno (...)” (EDR3).

“La escuela está dispuesta a pasar las lucas o poner movilización para el traslado de los cabros, ahora parece que habrá convenio con turbus porque el papá de la dueña de la escuela

es jefe de turbus entonces habrá mayor disponibilidad o también ellos mismos son bien entusiastas y si les decimos que haremos una salida, entre ellos mismos juntan las monedas y le damos a la salida (...)" (EDR3).

"Hay preocupación por su formación tanto académica como personal, si se rompe algo como una ventana viene el maestro de inmediato y la cambia, no se deja pasar el tiempo dejándolo tirao', también en el área de herramientas si falta alguna o se necesita una de cambio existe un kit completo para usarlo, entonces no hay falencias en ese sentido (...)" (EDR3).

Se afirma, que la escuela apuesta por el **desarrollo integral** de sus estudiantes, comentando que se realizan evaluaciones para determinar sus estados emocionales, siendo apoyados por psicólogos y terapeutas alternativos, que posibilitarán el equilibrio físico-emocional de los jóvenes que lo requieran.

"También acá se trabaja con flores de bah pa' los chiquillos, los evalúan y ahí cuando creen que las necesitan viene una psicóloga y se las hace, también viene un cieguito a hacer imanes y funciona igual que con las flores, entonces son cosas rebuenas con las que cuenta la escuela (...)" (EDR3).

El docente señala, que él cuenta con muy buena **disposición** para trabajar con los jóvenes integrados con TEA, lo cual está relacionado con su motivación para enfrentarse con este desafío, considerando positivo que en **la implementación de su trabajo**, dentro de la asignatura del Taller de Agroecología, el dar responsabilidades y roles a los estudiantes permitirá que se desarrollen de una mejor forma.

"Me siento muy contento, porque yo no tengo ninguna dificultad o inconveniente para trabajar con ellos, de hecho como les comentaba la vez anterior, los he puesto a ellos como jefes de cuadrilla y son estudiantes respetados y queridos por sus pares (...)" (EDR18).

"Aparte que son súper responsables, respetuosos y siguen las instrucciones que uno les da para realizar la actividad designada, entonces no tenemos mayores dificultades con ellos (...)" (EDR13).

Destaca positivamente el que la escuela haya desarrollado el Proyecto de Integración Escolar, puesto que va en beneficio de la comunidad escolar en su totalidad.

"(...) el hecho de que la escuela haya implementado este proyecto de integración lo encuentro muy bueno para los cabros y nosotros mismos (...)" (EDR17).

Categoría logros

El profesor hace referencia, a que los jóvenes con TEA en la asignatura del Taller de Agroecología tienen una gran participación. Esto se debe a que el docente entrega roles a los alumnos, que les permiten desarrollar las **habilidades y/o capacidades** que son requeridas para seguir el curso normal del ramo.

“Me parece súper bueno, porque el año pasado cuando tenían a otro profesor de la asignatura de campo él en este caso a XXXX que iba en primer año medio, lo dejaba de lado po’, le decía “ya usted siéntese aquí” y el cabro se quedaba ahí sin hacer nada, aburrido (...)” (EDR13).

Se menciona además, que los grandes **avances y logros** que han mostrado los estudiantes integrados con TEA, se ve plasmado en el trato que tienen estos jóvenes con sus compañeros. Si bien es cierto, no presentan conversaciones fluidas con sus pares, sí han logrado incrementar el número de intervenciones que realizan con ellos. De igual forma, el docente intenta mantener un vínculo cercano con estos jóvenes, que permita aumentar el desarrollo de las habilidades conversacionales.

“Así como en lo académico, porque se les puede ver ahora ya que estamos comenzando el segundo semestre que han avanzado harto, se relacionan un poco más con su pares y yo trato de mantener un vínculo de conversación constante con ellos en la medida de lo posible (...)” (EDR14).

Por otra parte, y a partir del incremento en las intervenciones que mantienen los jóvenes con TEA, es que el docente menciona el **desempeño de los estudiantes**, el que presenta un grado de compromiso de ellos mismo con su formación, ya que muestran un real interés por realizar las tareas que les son asignadas, siendo llevadas a cabo de forma responsable y dedicando bastante esfuerzo para el cumplimiento de estas.

“Se complementa en el desarrollo de la personalidad de ellos, el establecer relaciones con sus pares y por otra parte el mismo esfuerzo que hacen ellos, el grado de responsabilidad que le ponen a la pega que realizan (...)” (EDR17).

El profesor manifiesta un interés real, por el desarrollo integral de los estudiantes en su totalidad, mencionando que a pesar de que la profesión docente no es bien remunerada y está menos valorada socialmente, él se siente agradado y muy apreciado por los alumnos, ya que considera que son ellos quienes destacan su trabajo, mostrándose agradecidos de los saberes entregados en la formación cuando consiguen un empleo. Frente a esto, el docente expresa la importancia de ofrecer al estudiantado lo mejor en cuanto a la formación que se les entrega, procurando también contar con las aptitudes profesionales en el ejercicio de su rol e ir mejorándolas, en favor del desarrollo de los jóvenes como individuos.

“Igual el ser profe no te deja lucas buenas, pero teda la oportunidad de engrandecerte en otras áreas, como es el ir viendo el crecimiento de los alumnos, de cómo llegaron a cómo se van una vez en cuarto medio y eso me llena de alegría, entonces me gusta la pega que hago y siempre intento hacerla de la mejor forma (...)” (EDR18).

“Entregarle las herramientas y conocimientos a los chiquillos de buena forma y eso igual se ve reflejado en que ellos al salir de cuarto medio y encontrar una peguita te vienen a agradecer “gracias profe por lo que nos enseñó, me ha servido de mucho (...)” (EDR18).

En lo relativo a los **logros alcanzados** por los estudiantes, dentro del proceso de iniciación de la asignatura de carácter técnico correspondiente al Taller de Agroecología, menciona que se siente muy satisfecho de los avances obtenidos por los jóvenes integrados con TEA, ya que no muestran dificultades específicas en las distintas actividades de los módulos de trabajo, desenvolviéndose de la misma forma que sus compañeros. Todo esto surge también, de la actitud integradora del profesor, quien busca dar responsabilidades a estos alumnos con el fin de lograr el desarrollo de seguridad y autonomía en la ejecución de las labores que les son designadas, características que pueden contribuir en las otras asignaturas que contempla el currículum escolar.

“En mi caso yo los he integrado súper bien al desarrollo de las actividades, ellos participan igual que el resto y deben hacer los mismos trabajos y eso les ha ayudado a desarrollarse, han logrado alcanzar un nivel similar a sus otros compañeros (...)” (EDR13)

“Sí totalmente considero que los resultados son los esperados, se ha visto que se han superado en el tiempo y que dentro de esto los factores involucrados son el desarrollo de mis clases, integrarlos en todo lo que se hace, incentivarlos a continuar(...)” (EDR17).

Muy por el contrario, el docente se muestra bastante compungido frente al futuro laboral de los jóvenes integrados con TEA, considera que éstos no podrán desenvolverse de buena forma cuando se enfrenten a la vida laboral, puesto que no lograrán desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para dirigir un grupo humano, faena fundamental en el perfil de un Técnico Agropecuario.

Por tanto, las **expectativas para con los jóvenes con TEA** integrados, son bastante bajas en lo relativo al desarrollo profesional de los estudiantes, puesto que estima que no lograrán estar al mando de un grupo o cuadrilla, sino más bien, serán parte de ella, necesitando recibir órdenes y directrices que le permitan llevar a cabo diferentes labores.

“Mira siendo como súper objetivo, siento que la mayoría de estos chiquillos va a trabajar no a cargo de personas; siento que la mayoría de ellos cuando logre llegar, si es que logran llegar a cuarto, no van a tener las capacidades para estar a cargo de gente. Porque les cuesta dirigirse a los otros, les cuesta liderar, imagínate que tengan que hacer un informe técnico,

dirigírselo a alguien, yo creo que van a ser obreros no más... siendo súper objetivo (...)
(EDR13).

“(...) Entonces si bien es cierto, hay chicos que superan su limitación, son solos, tienen un tema, si yo digo “este trabajo es para tal fecha y es un trabajo grupal” se te acercan y te dicen “profe, puedo hacerlo solo”, tienen un tema con eso, entonces, cuando egresan de cuarto como van a trabajar a cargo de personas (...) (EDR13).

Categoría necesidades

En función de lo que docente del Taller de Agroecología expresa, se puede deducir que surge como **necesidad**, el desarrollo de **reuniones de coordinación** con las educadoras diferenciales, ya que considera de suma importancia que ellas estén involucradas y conozcan el trabajo que se desarrolla en la asignatura, para de esta forma poder cooperar con el desarrollo del Taller y del mismo modo identificar las actividades en que los jóvenes presenten mayores dificultades.

“Considero que sería muy bueno que pudiésemos trabajar en conjunto que ellas estuvieran mayormente involucradas en el trabajo que se realiza en el campo con los chiquillos (...)”
(EDR10).

El profesor estima conveniente, poder generar estas instancias de **coordinación** de manera pronta, para que se pueda trabajar en beneficio de todos los estudiantes y ser llevadas a cabo en todas las asignaturas, no sólo en las que en teoría debiesen ser más dificultosas para los jóvenes integrados con TEA. Manifiesta que es necesario otorgarle valor al Taller de Agroecología, recibiendo los apoyos correspondientes tanto para los jóvenes con TEA como para el docente de la asignatura, con el objetivo de que los alumnos alcancen todas las habilidades y capacidades necesarias para egresar con el nivel de Técnicos Agropecuarios.

“Pienso que debería ser algo inmediato a realizarse ya para el próximo año, porque es una de las partes débiles que yo considero que hay en la escuela. Estas niñas brindan harto apoyo en otras asignaturas como lenguaje, matemática y otros, entonces acá en el campo falta eso (...)” (EDR12).

Por otra parte, comenta que no se le han entregado pautas de **evaluación** diferenciadas para aplicar con los jóvenes integrados con TEA y que él las necesita, debido a que no cuenta con mayor experiencia en el trabajo con estudiantes integrados. Del mismo modo, cree necesario que se le oriente en el uso de diferentes **estrategias curriculares** para el desarrollo de su asignatura.

Es igualmente indispensable, que al docente se le entreguen directrices en cuanto al desarrollo físico-motor de los estudiantes. Surge la necesidad de una evaluación médica previa, en función de considerar cuáles son las potencialidades y dificultades que pueden surgir, por ejemplo en el uso de herramientas o posturas que puedan resultar mayormente dificultosas para los jóvenes con TEA.

“Yo una vez le comenté a la niña esta si íbamos a trabajar juntos, si ella me iba a entregar pautas diferentes para evaluar a los chiquillos, porque esto igual es nuevo para mí lo del PIE, no cacho` mucho como funciona, yo volví a esta escuela este año, entonces no sé muy bien cómo funciona esto (...)” (EDR12).

“Así también que ella me entregue herramientas, estrategias para trabajar con ellos de forma directa porque yo desconozco información acerca de sus partes anatómicas, si presentan alguna dificultad específica médica y menos su forma de pensar psicológicamente (...)” (EDR12).

“Entonces se debería hablar con el director para que se organicen este trabajo en conjunto con ellas. Igual yo una vez les dije a ellas “oye podríamos juntarnos un ratito una vez a la semana para hablar acerca de estos niños en la asignatura del campo, como es su desempeño, si presentan alguna dificultad, pero nada pasó (...)” (EDR12).

“Que yo pueda a través de ellas aprender acerca de las características que presentan estos estudiantes, porque ambos son distintos en sus comportamientos, entonces con mayor razón necesito orientaciones por parte de ellas en el trabajo con los chiquillos (...)” (EDR21).

Del mismo modo, es conveniente poder desarrollar un **trabajo colaborativo** entre el profesor del Taller de Agroecología y las educadoras diferenciales que trabajan con los jóvenes con TEA integrados, para de esta forma, apoyar al docente en cuanto a las actividades que serán propuestas en la asignatura, las indicaciones que son necesarias para la ejecución de las labores contempladas en el ramo, puesto que él considera que ambos jóvenes son muy diferentes en cuanto a sus características tanto físicas, como socioemocionales, necesitando que se le oriente.

“Bueno ahora principalmente considero que se necesita el poder formar un equipo de trabajo con las educadoras diferenciales (...)” (EDR21).

De igual forma, resultaría beneficioso para los estudiantes, en lo que concierne al **trabajo colaborativo**, el que las educadoras diferenciales se involucraran de manera directa y práctica en el Taller de Agroecología, ya que tal como comenta el docente regular, ellas no conocen el comportamiento de los jóvenes en el terreno práctico, jamás han visto las reales necesidades que ellos presentan en la ejecución de actividades agropecuarias y resulta fundamental hacer

una detección temprana de las dificultades que presentan, para así poder apoyarlos y corregirlos cuando sea necesario.

“También considero importante que ellas se involucren de forma directa acá en el trabajo que se hace en la asignatura del taller, porque es súper distinto el comportamiento de estos alumnos en sala de clases en asignaturas distintas, que el comportamiento que ellos tienen acá en el campo (...)” (EDR21).

El profesor se muestra muy interesado en que los jóvenes puedan desarrollar **habilidades sociales**, puesto que son necesarias para su desarrollo profesional futuro el que puedan comunicarse de manera espontánea, dando a conocer sus opiniones e intereses, habilidades que el docente considera fundamentales. De modo similar, resulta la necesidad de poder regular las emociones de los jóvenes, que no se alteren con cualquier situación (aunque sea parte de sus características intrínsecas), lograr expresar emociones y sentimientos de forma apropiada.

“Con XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) principalmente el que él se comunique más, porque es un alumno muy calladito, de hecho en el curso le dicen “el calladito”, entonces seguir trabajando este aspecto con él(...)” (EDR19).

“Yo he procurado en este semestre el acercarme más a él y poder conversar, le pregunto “¿XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) que está haciendo?” y él muy bajito me responde “acá harneando”, entonces yo continúo preguntándole “¿y para qué está haciendo esa actividad?”, cosa de sacarle más palabras (...)” (EDR19).

“Para con XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) mmmm yo creo que lo principal para trabajar con él es el que ayude a controlar sus emociones, es muy ansioso y a veces se le ve muy seriote, siendo que es un joven, se enoja fácilmente entonces por ahí empezar a apaciguar esas cosas y que ayuden en su relación con los otros (...)” (EDR19).

“Yo creo que con los dos es el tema de la comunicación, que lo cabros se acerquen a sus compañeros, o me pregunten cuando tengan alguna duda, porque son como callaos` y también que hagan las actividades, porque se esfuerzan pero a veces les cuesta (...)” (EDR20).

“Porque cuando estos jóvenes lleguen a cuarto medio yo a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) no lo veo a cargo de gente, quizás a XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) sí porque acá ha logrado esa tarea de buena forma, pero son acciones que hay que trabajar y complementarse en su formación, porque como bien la escuela forma son técnicos agropecuarios (...)” (EDR21).

ANÁLISIS INTRASUJETO
PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL (COD. EDA)

Contextualización

La entrevistada es Profesora de Educación Diferencial con Mención en Problemas específicos de Aprendizaje, Universidad Santo Tomás.

Trabaja hace 1 año en la escuela como Educadora Diferencial, conformando parte del equipo PIE y desarrollando su rol con los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales de 1° año medio.

Categoría actividades

La educadora comenta que para el desarrollo de los **módulos de trabajo** de la asignatura del Taller de Agroecología, la escuela cuenta con diferentes sitios destacando el sector agrícola y sector pecuario, donde los productos obtenidos a partir de los trabajos llevados a cabo en estos sectores (ejemplo: quesos, hortalizas) mediante la ejecución de diferentes herramientas de trabajo, son comercializados por los propios estudiantes en el almacén que dispone el establecimiento para esto.

“Pucha yo he visto que tienen primero campo, animales hay animales, herramientas, hay un lugar donde se hace el queso, una sala de eventos de la casona, un emporio, sus propias parcelas en el fondo que son su campo, sus espacios” (EDA2).

En cuanto a los **módulos de trabajo preferenciales** de los estudiantes, menciona que el joven con TEA de 1° año medio, manifiesta gran aceptación por la asignatura del Taller de Agroecología.

“A mi XXXX me ha dicho en general no más, que le gusta mucho el ramo de campo” (EDA10).

Categoría organización curricular, estrategias y adecuaciones curriculares

La educadora señala, que el docente de la asignatura del Taller de Agroecología, no realiza implementación de **estrategias curriculares** en el desarrollo de los módulos de trabajo para con los jóvenes con TEA, que tengan un ajuste distinto al que se trabaja con los estudiantes del curso a nivel general. Así también hace referencia a que la eventual existencia de **adecuaciones curriculares** de carácter no significativo que puedan ser desarrolladas por el docente, no modifica substancialmente el currículum de la asignatura.

A su vez, expresa que todos los jóvenes que conforman el proyecto de integración escolar reciben los mismos apoyos complementarios, los que aluden principalmente a la ayuda por parte de las educadoras diferenciales en las asignaturas de lenguaje y comunicación y educación matemática.

“De XXXX que yo esté en conocimiento, el profesor no tiene ninguna estrategia distinta de las que tiene con el resto del curso para él” (EDA11).

“(…) en el fondo, recibe los mismos apoyos complementarios que el resto de los niños que está integrado en las asignaturas formales de trabajo. Lo mismo ninguna adecuación significativa, cualquier adecuación que se pueda hacer al currículum es no significativa” (EDA5).

Menciona que la forma en que el docente de la asignatura del Taller de Agroecología evalúa los logros de los jóvenes con TEA, es a través de **evaluaciones de tipo sumativa** en cada clase, de acuerdo al desempeño de los estudiantes en el desarrollo de los módulos de trabajo correspondiente, no existiendo variación en la forma en que se evalúa a los jóvenes que presentan TEA y sus compañeros.

“Es que es evaluación sumativa” (EDA23).

Se expresa, que el joven con TEA del curso, no presenta **dificultades en la ejecución de los módulos de trabajo del Taller de Agroecología**. No obstante, la educadora supone que las actividades comprendidas en los módulos de trabajos en que podrían surgir dificultades para el estudiante, serían aquellos en donde se deben manejar el desarrollo de habilidades sociales como el estar a cargo de un grupo de compañeros, dirigiéndolos en la ejecución de una actividad determinada.

“En relación a XXXX lo mismo, no tiene dificultades para desenvolverse en este taller (...) y en ese taller específicamente ninguna dificultad mayor la verdad” (EDA5).

“A XXXX se me imagina que puede ser complicado que tenga un grupo a su cargo” (EDA8).

“Yo creo que eso le costaría a XXXX el tema del liderazgo, el tener que estar a cargo de un grupo de personas” (EDA9).

Categoría facilitadores y obstaculizadores

En cuanto a la **gestión escolar**, si bien la institución realiza **alianzas** con el fin de asegurar el campo laboral una vez terminada la práctica, la mayoría de los estudiantes decide seguir sus estudios en la educación superior relacionadas con el ámbito agropecuario u otras similares.

“Sí también después que han hecho las prácticas, hay varios también que siguen estudios superiores relacionados con el área agrícola” (EDA4).

Se expresa, que el docente de la asignatura del Taller de Agroecología, establece una **relación colaborativa** con las educadoras diferenciales, realizándoles preguntas respecto a las necesidades del estudiantado, el desempeño de los jóvenes que pertenecen al PIE y el trabajo pedagógico con ellos, en donde las educadoras sugieren estrategias de abordaje. Se comenta que esta instancia ha permitido que el profesor logre mayor confianza en el desempeño de su profesión con los estudiantes y sus diferentes diagnósticos.

“(…) él también de repente se acerca a preguntarnos en general, cómo se trabaja con un niño con déficit atencional, como para atenderlo y trabajar con los estudiantes, entonces eso igual ya le da más seguridad para enfrentarse con los estudiantes que presentan características a lo mejor diferentes como hiperactividad que son muchos” (EDA14).

“De todas maneras, o sea él ya se ha acercado por otros estudiantes como te decíamos, y ahí le decimos, mira... puedes ocupar esta estrategia, puedes utilizar esta otra” (EDA19).

“(…) o lo otro si él se acerca en el caso que haya algún alumno que llame demasiado la atención y que pertenezca al programa” (EDA31).

También se menciona, que el docente de la asignatura del Taller de Agroecología ha designado en la **implementación** de su trabajo al joven con TEA de 1° año medio como jefe de grupo (cuadrilla), lo cual ha contribuido a que el estudiante vaya desarrollando progresivamente habilidades sociales tales como iniciar y mantener una conversación con sus pares, fomentando que este sienta más a gusto dentro del aula.

Opina que el profesional a cargo del Taller de Agroecología, cuenta con las competencias requeridas, lo que se manifiesta en el **desarrollo del plan de trabajo** de su asignatura. Los estudiantes participan activa y responsablemente del taller, apreciando un buen rendimiento en las labores designadas. Además, los propios estudiantes son los que perciben de forma directa el producto de lo realizado tanto en el sector agrícola como pecuario, en base a pautas de acción fundadas en la confianza y seguridad que el docente entrega a los jóvenes.

“Yo creo lo que me ha complementado a mí con el trabajo de campo es con XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) el desarrollo de las habilidades sociales, yo creo como es un espacio abierto, donde de pronto él también tiene un rol de líder ha tenido que desarrollar más habilidades sociales, el comunicarse con sus compañeros, el reírse con ellos, el entrar en confianza, yo creo que eso de todas maneras es complementario para en la sala después sentirse más cómodo, sentirse menos nervioso, entonces es un complemento favorable”
(EDA12).

“Se destaca el manejo de grupo que tiene, la solemnidad y la seriedad que le da al trabajo que realizan los chiquillos, porque ellos se lo toman en serio, porque el profesor se lo toma en serio, eso principalmente y claro el dominio de contenidos que tiene, los conocimientos... la confianza que le otorgan los chiquillos también... y le responden, eso principalmente”
(EDA25).

“No deja espacios para las bromas, para el desorden, para la falta de compromiso de los chiquillos” (EDA26).

“Tiene que ver con la participación igual, que todos quieren participar... eso es como un valor agregado el compromiso y el respeto que deben de tener para que el trabajo ya sea con las plantas o con los animales tengan frutos. Hay algo tan evidente que va depender digamos de lo que ellos realicen... es algo que se va a ver, algo concreto que se va a crecer una planta, que va a nacer, que tiene que cortar las uñas, más que algo tan formal como son las matemáticas digamos o el lenguaje.” (EDA28).

“Yo creo que sin duda eso favorece el buen rendimiento que tienen los chiquillos en estas asignaturas” (EDA30).

En cuanto a la **comunicación que establece el equipo PIE con los docentes regulares**, menciona que las educadoras diferenciales no realizan reuniones de coordinación de carácter formal con el docente de la asignatura del Taller de Agroecología, más bien se reducen a conversaciones de pasillo, ante las cuales se añade que el docente no ha manifestado inquietudes surgidas a partir del Taller de Agroecología en relación al joven con TEA de 1° año medio. También expresa, que se llevó a cabo dentro del consejo de profesores una reunión organizada por el equipo PIE con todo el plantel docente, en la que se dio a conocer a los estudiantes con necesidades educativas especiales integrados durante el año, junto con sus diagnósticos, identificación de características, así como el abordaje de diferentes estrategias de trabajo para que los docentes pudiesen aplicar con los jóvenes en el desarrollo de sus clases.

“No tenemos horas de trabajo colaborativo con el profesor XXXX (Taller de Agroecología) , las reuniones entre comillas que tenemos son bastantes informales, son de pasillo, si es que tiene algo que decirnos importante, que en el caso mío me ha dicho de otros estudiantes pero nunca de XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) específicamente alguna dificultad, algo que tengamos que resolver, pero reuniones de colaboración con él no hay” (EDA13).

“Como mencionaba XXXX (coordinadora del PIE) además, dimos a conocer además de mencionar a los alumnos, dimos a conocer las características por diagnóstico, las características en general de los chiquillos, que puedan presentar según su diagnóstico y cómo trabajar en el aula, estrategias de cómo puedan trabajar en el aula, eso en general en un consejo de profesores. Entonces ahí estuvo el profesor XXXX (Taller de Agroecología) (...) Sí, también reconocieron las características de un alumno y pudieron decir claramente si corresponde a un SDA voy a trabajar de esta manera. ” (EDA18).

Se destaca, la importancia del **apoyo familiar** que tiene el joven con TEA integrado de 1° año medio, destacando la activa participación y su compromiso por el proceso de formación académico-laboral del estudiante.

“(...) la familia y la mamá de XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) siempre está presente y comprometida da mucho apoyo” (EDA5).

Categoría logros alcanzados

Expresa que las **expectativas para con el joven que presenta TEA** de 1° año medio, están en correspondencia al promedio de notas obtenido durante el primer semestre escolar, considerándose estas producto del esfuerzo dedicado por el estudiante y la ayuda brindada por la educadora diferencial conforme al conocimiento de las características y necesidades del joven. Sin embargo, no se detallan cuáles son las expectativas en concreto en cuanto al desarrollo y/o ejecución de acciones específicas en el ámbito de formación laboral del estudiante, a partir de los resultados obtenidos en la asignatura, sólo se comenta que el desafío que se espera que el joven alcance en el Taller de Agroecología para el segundo semestre del año escolar, es en progresar la calificación obtenida.

Menciona también, que los resultados obtenidos por el joven con TEA de 1° año medio, sobrepasaron las **expectativas**, debido a la mejora de los promedios en sus calificaciones en comparación de las obtenidas el año 2013.

“En cuanto a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) las expectativas también son bien altas, entonces todas las notas que él tiene y son buenas, tienen mucho de esfuerzo, si bien le cuestan algunas cosas, él es bien esforzado y se va superando a medida que lo vamos

conociendo más, porque claro en un principio era bien extraño, muy introvertido, no se acercaba a preguntar, veía que estaba muy perdido, pero se ha ido superando, cada vez aumentan las expectativas respecto a él” (EDA6).

“Yo feliz, superó mis expectativas, ósea desde un comienzo, viendo las notas que tenía el año pasado, si es que no las mantuvo las mejoró, la mayoría” (EDA34).

“Yo creo que respecto de XXXX (estudiante con TEA 1° año medio), los desafíos son los mismos, ósea del cinco siete que tiene en esta asignatura refleja su desempeño que sea mejor, que tenga mejor desempeño que el semestre pasado... este va a ser el desafío para este segundo semestre” (EDA36).

Comenta, que de acuerdo a los **promedios de notas obtenidos** por los jóvenes con TEA en la asignatura del Taller de Agroecología, las educadoras diferenciales realizan una observación de estas mediante el sistema de evaluaciones en línea que la escuela dispone, expresando que no se hace necesaria una conversación formal con el docente del taller frente a situaciones en que los jóvenes del PIE presentan calificaciones que están en un nivel insuficiente de logro. Agrega a su vez, que es el profesor jefe de cada curso quien a través de las reuniones de apoderados realizadas de forma mensual, informa a las familias acerca de las calificaciones que los jóvenes con TEA han obtenido en la asignatura del Taller de Agroecología y así como las otras asignaturas que contempla el currículum escolar.

“En realidad nosotras revisamos las notas, y si están muy mal... hablamos, estas notas ellos las ingresan al portal de SISCOL y ahí nosotras las revisamos, entonces de repente no es necesario vernos directamente sino que por medio de las notas, a través del computador lo vemos, cualquier cosa que parezca llamativa que nos llame la atención alguna nota muy baja (EDA31).

“Pero que se enteren del profesor directamente, no, yo creo que son en las reuniones mensuales que se hacen de los profesores jefes con los apoderados donde se les informa con mayor claridad, de taller y de las notas que han tenido los chicos, pero las reuniones son mensuales, ahí se informa en general” (EDA32).

Comentarios referidos por la educadora en relación al promedio obtenido por el joven con TEA de 1° año medio durante el primer semestre escolar en la asignatura del Taller de Agroecología, mencionando que su calificación 5.7 se considera en nivel satisfactorio, logrando un desempeño acorde al desarrollo de **capacidades-habilidades** necesarias que contempla el ramo, agregando también que el estudiante supera el promedio general de su curso, el cual se enmarca en un 5.0 y este obtiene un 5.1.

Del mismo modo, se expresa que ambos jóvenes con TEA en la asignatura del Taller de Agroecología **ejecutan y cumplen** con todo lo que esta contempla, la que en su totalidad compete el trabajo en los diferentes módulos de trabajo, llevando a cabo el objetivo de cada uno de igual forma que los compañeros que no presenta necesidades educativas especiales.

En cuanto al **desempeño** del joven con TEA de 1° año medio, se destaca la existencia de factores importantes que contribuyen en el resultado de los logros obtenidos por el alumno, destacando cualidades tales como respeto por la persona que está cargo, su responsabilidad, el empleo enérgico en el ejercicio de los diferentes módulos de trabajo, finalizando lo que se le solicita y el apoyo brindado por la familia en la formación de su pupilo, destacando también las aptitudes que presenta el docente en el desarrollo de la asignatura.

“(…) tiene un promedio 5,7 satisfactorio, suficiente satisfactorio en el taller (...) ha tenido un buen desempeño en general en todas las asignaturas, teniendo un promedio 5.1 general, donde tenía más bajito en matemática, sin embargo, tuvo un buen desempeño” (EDA5).

“Hacen y cumplen lo mismo que el resto” (EDA22).

“Con XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) pasa un poco lo mismo, también supera el promedio del curso, tiene un cinco uno y el promedio es un cinco, y en la asignatura del taller obtuve un 5.7, no están las otras notas de compromiso para haberte comentado, pero están bien” (EDA35).

“En el caso de XXXX, yo creo que tiene tres factores importantes que intervienen es la responsabilidad y los esforzado que es XXXX, y el compromiso familiar y las competencias del profesor, yo creo que esos tres aspectos hacen que tenga un buen desempeño” (EDA33).

“La fortaleza de XXXX, yo creo que principalmente es la responsabilidad que él tiene, el compromiso y la seriedad que le da a la asignatura... Es respetuoso también, en el sentido que si él tiene un profesor o va a tener un jefe, él va a responder y va a ser respetuoso con esta persona, va a cumplir con lo que se le pide” (EDA37).

Categoría necesidades

Expresa el poder contar en la escuela con un espacio físico y el establecimiento de un horario de colaboración que esté dentro de las posibilidades de tiempo con el que disponen las educadoras diferenciales en el desempeño de su rol, para así poder llevar cabo el desarrollo de **reuniones de coordinación** con el docente de la asignatura del Taller de Agroecología. Se agrega también, el poder establecer un trabajo colaborativo con los docentes de las asignaturas del área técnica de 3° y 4° año medio, donde estas suman una carga horaria de carácter intenso, acrecentándose las dificultades en la formación académico-laboral de los jóvenes integrados, ya que se agudizan los conocimientos (conceptos, vocabulario técnico) para el desarrollo de estas, comentando que se hace necesario el afianzar en los estudiantes un trabajo específico de estudio, donde ellos puedan proceder en favor de su formación.

“A lo mejor la falta de un espacio, el tiempo, el espacio en que podamos coordinar algo y eso también en relación al tiempo que nosotras tenemos, que ustedes saben que esto es bien acotado, se privilegian otras reuniones colaborativas” (EDA15).

“Yo creo también que otro desafío es la formación del espacio donde uno pueda coordinar, sobre todo ya en tercero y cuarto medio, donde ya son muchas las asignaturas específicas y si no hay horas de coordinación es más complejo todavía, más que en primero y segundo medio donde está este taller solamente” (EDA16).

“Y yo pensando como en la proyección del ramo también, lo que sería en tercero y cuarto medio, yo creo que lo que no han afianzado todavía que tiene que ver con hábitos de estudio, ya que se viene el aprendizaje de tantas cosas, ir al campo, conceptos nuevos, manejo de vocabulario más amplio, técnico ese podría ser un obstaculizador... y todavía también las técnicas de estudio, que él sepa estudiar también, que es algo que está en camino” (EDA38).

Finalmente, en cuanto a las **proyecciones de formación académico-laboral**, expresa la necesidad de poder concretarse el plan de creación de una escuela de oficios que proporcione el desarrollo de capacidades-habilidades, en cuanto a una ocupación específica de formación para aquellos jóvenes pertenecientes al proyecto de integración escolar que manifiesten mayor dificultad en relación a las exigencias que presenta el currículum de nivel técnico agropecuario.

“(…) Y lo otro la formación de una escuela de oficios como decía la XXXX (coordinadora del PIE), que se haga realidad sobre todo para estos chiquillos que tienen deficiencia intelectual, que mejor se desempeñarían en un oficio que como técnicos agrícolas que les cuesta más” (EDA16).

ANÁLISIS INTRASUJETO
PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL (COD. EDI)

Contextualización

La entrevistada es Profesora de Educación Diferencial con Mención Problemas de Aprendizaje, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Trabaja hace 1 año en la escuela como Educadora Diferencial, conformando parte del equipo PIE y desarrollando su rol con los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales de 2° año medio.

Categoría actividades

La educadora señala, que existen **actividades** que resultan mayormente **preferenciales** para el estudiante con TEA de 2° año medio, ya que sus características personales favorecen el desarrollo natural de las labores que le han sido asignadas. El estudiante, sigue estrictamente las instrucciones dadas por el docente a cargo cuando está de jefe de grupo, por lo que exige que sus compañeros cumplan de la misma forma.

Por otra parte, menciona que existen actividades que sí resultan más dificultosas para el estudiante, especialmente cuando estas exigen un esfuerzo físico mayor, dado que el joven presenta patologías de carácter traumatológico (ortopédico) y necesita evitar ciertas posturas, ya que incrementan su malestar.

“En cambio a XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) esa es una de las actividades que más le favorece (trabajo en huerto), porque él es tremendamente buen administrador, líder en ese sentido, a él no le importa tener que decirle las cosas golpeadas a un compañero porque sabe que es lo que el profesor le pidió y él lo va a realizar no hay duda alguna (...”) (ED14).

“(…) luego en el área como del currículum prácticamente nada tiene que le complique a XXXX (estudiante con TEA 2° año medio), pero si XXXX (docente de la asignatura Taller de Agroecología) trata de ubicarlo como en tareas que a lo mejor no impliquen tanto esfuerzo físico porque XXXX tiene como problemas a la espalda, a la cadera y si le nota un poquito al caminar y eso le complica como para hacer actividades de coordinación, motoras, visomotoras, entonces por lo general está como en el huerto más que en actividades de esfuerzo físico prolongado, como tomar el chuzo cosas así (...) ” (ED11).

En cuanto a las **evaluaciones de la asignatura del Taller de Agroecología**, menciona que estas son de carácter sumativa y que al final del semestre el promedio de las notas obtenidas por los estudiantes van directo a la asignatura de Biología. Cabe señalar, que las evaluaciones son aplicadas tanto por el docente a cargo del Taller de Agroecología, como por los estudiantes de 3° y 4° medio, quienes de esta forma se acercan a su labor profesional posterior.

“Bueno pero eso tanto con primero y segundo medio no se da, porque la nota o el promedio no influye en el promedio final, esas notas se van a biología, entonces no hay pruebas

formales, tiene notas como acumulativas, por cada clase, entonces el profesor va chequeando o los monitores de tercero medio también van registrando el trabajo de los estudiantes (...)" (EDI14).

Categoría organización curricular y estrategias-adequaciones curriculares

En relación a las **habilidades y/o capacidades** que deben desarrollar los jóvenes integrados con TEA, menciona que se espera que alcancen de igual forma los mismos resultados que todos los estudiantes, sin importar la NEE que presenten en sus diagnósticos médicos. En este sentido, se espera, que desarrollen al máximo sus potencialidades y para esto se pretende enfocar el trabajo en labores de orden práctico específico.

“Esperamos que alcancen todas las áreas de desarrollo que están dentro del taller de agroecología al menos este año. A lo mejor, lo hemos conversado en otras ocasiones, con algunos estudiantes que presentan dificultades permanentes, si cambiaran de diagnóstico, esperamos que se desarrollen en un área específica más técnica (...)" (EDI3).

Comenta, que el profesor del Taller de Agroecología no necesita mayores orientaciones en cuanto a **adequaciones curriculares** que debe utilizar en el trabajo con los jóvenes integrados, ya que a su juicio los jóvenes no las requieren, por lo que no es indispensable la modificación de las labores que deben realizar en los diferentes módulos de trabajo que contempla la asignatura.

“A mí me pasa como lo mismo, sólo que al principio de año trabajamos eso como de su seguridad dentro del espacio abierto del campo, me preguntó cómo podía hacerlo y ahí le di algunas directrices, pero más allá de no ha necesitado más apoyo y también hemos resuelto problemas pero con otros estudiantes, también del PIE algunos (...)" (EDI12).

En lo referente a las **orientaciones**, menciona que formalmente no se ha realizado ninguna reunión en la que se establezcan los criterios y/o adecuaciones de evaluación con las que el docente del Taller de Agroecología deba evaluar a los jóvenes integrados con TEA. Informalmente ella le sugiere ciertas orientaciones al docente respecto al tema.

“Yo se lo entregué pero en un papelito, como por ejemplo diciendo este niño es bueno que sea evaluado de tal y tal forma, los separé por diagnóstico y eso le ayudó harto (...)" (EDI17).

Categoría facilitadores y obstaculizadores

Reconoce que el **apoyo familiar** es un **facilitador** en el proceso de formación escolar del joven de 2° año medio. Se refiere específicamente al caso de que el estudiante habiendo perdido a su madre a temprana edad, recibe ayuda de sus hermanas mayores, quienes proveen al joven del **capital cultural**, transmitiéndole actitudes y conocimiento necesarios para desarrollarse en el sistema educativo actual, el cual se adquiere y se refleja en el seno familiar, siendo reforzado en la escuela.

“En este sentido XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) también tiene mucho apoyo, tiene dos hermanas mayores, también un capital cultural bien importante, las dos hermanas son químico farmacéutico entonces le dan harto apoyo, sobre todo en los ramos científicos, él tiene mucho interés y mucho mucho apoyo. Su mamá murió cuando él tenía como 10 años, pero no es significativo en su vida, porque también sus hermanas mayores son con harta diferencia al él entonces son bien maternas. El papá está jubilado, pero también súper presente en las reuniones el asiste, pero la responsabilidad la toman las hermanas principalmente (...)” (EDI2).

“El apoyo familiar en el caso de XXXX (estudiante con TEA 2° año medio), y un tema de actitud también, porque si hay algo que no está haciendo bien, él inmediatamente trata de mejorarlo... en este caso yo tengo más que monitorearlo, que intervenir directamente con él, basta solo con decirle que mejore algo, y él lo hace”(EDI31).

Por otra parte, menciona la **disposición** que posee el profesor del Taller de Agroecología en el trabajo con los jóvenes integrados con TEA. La educadora señala que el docente ha generado un vínculo muy importante con ambos estudiantes, lo que ha ido en beneficio del desarrollo de confianza y autonomía de ellos.

Se indica también, que el profesor ha identificado las actividades en las que los estudiantes con TEA podrán desarrollarse de mejor forma, lo que permite que los jóvenes no se frustren y puedan terminar las labores oportunamente, cumpliendo a cabalidad con la tareas fijadas, ya que el **vínculo** generado es muy fuerte y los alumnos ven una imagen a seguir en el docente.

“Claro, pero también tiene que ver más con el vínculo que establece el profesor con él, que es súper cercano, como de confianza (...)” (EDI10).

“Bueno él siempre está bien pendiente, no va a poner al estudiante en una actividad que sea más compleja y como que también les da mucha responsabilidad, dándole la confianza, entonces eso él lo hace sentir responsable de la tarea que está desempeñando y de no querer fallarle al profesor, entonces eso le ayuda harto para sentirse motivado (...)” (EDI9).

Un importante **facilitador**, de acuerdo a lo señalado por la educadora, es la vasta **experiencia docente** con la que cuenta el profesor del Taller de Agroecología, ya que considera que el poseer el título docente le entrega muchas más herramientas para trabajar con los jóvenes. De igual forma, resulta relevante los años de experiencia en el trabajo de campo, el manejo de grupo y el conocimiento de sus actividades.

“Aparte él, a diferencia de los otros profesores de campo estudió pedagogía... técnico profesional... enseñanza media... no recuerdo bien el nombre... tiene harta experiencia (...)” (EDI22).

“Pero por eso mismo, yo creo que en base a su experiencia y a sus conocimientos logra articular un equipo bien unificado de cursos, con los tres cursos con los que yo lo he visto trabajar al menos (...)” (EDI23).

También se señala como un **facilitador**, los diversos **intercambios comunicativos** que se desarrollan con el profesor del Taller de Agroecología en relación a los trabajos realizados por los estudiantes integrados con TEA y los avances obtenidos por ellos. No obstante, considera necesario **formalizar** estas instancias, para lograr un trabajo sistematizado que valla en beneficio del desarrollo de estos jóvenes.

“Es que eso igual lo hacemos como permanentemente, o sea igual se hace como en los recreos, en los almuerzos, comentamos cómo vamos en el proceso y vamos evaluando casi diariamente y con el profesor XXXX (docente asignatura Taller de Agroecología) es cuando tenemos la instancia, entonces ahí vamos replicando como el modelo de seguimiento con los estudiantes a lo mejor más críticos y eso como para replicarlo se me ocurre como más formalizarlo de alguna manera, algún registro, semanal, mensual, quincenal (...)” (EDI18).

Por otra parte, se indica el gran **interés** que surge por parte de los estudiantes integrados con TEA, en el desarrollo de las labores de los módulos de trabajo del Taller de Agroecología. Lo anterior, se atribuye al contexto menos formal en el que se desarrollan las clases, al contar con espacio abierto, los estudiantes participan y se involucran de mejor forma en las labores que se deben realizar.

De igual forma, considera que el interés de los jóvenes a nivel general por esta asignatura, surge del propio trabajo práctico que se realiza y que el logro de sus esfuerzos se ven reflejados no sólo en buenas o malas calificaciones, sino más bien, en la calidad de su producción vegetal o animal, que resulta tangible y concreto para ellos.

“Lo que también les favorece, yo creo que es el contexto en el que trabajan, no estar en la sala de clases a lo hace distinto y eso los deja con otra disposición para aprender... y eso es completamente enriquecedor porque no hay malas notas... hay un par de rojos... pero promedios...” (EDI26).

“Yo creo que ahí también les favorece que ven el fruto de su esfuerzo, ya el hecho de que planten la verdura, estarla regando, cuidando, verla crecer y ya al final comerse la lechuga es más significativo. Les baja la ansiedad y lo cuidan, cuidan el medio ambiente también, yo creo que ese es un valor agregado... que en otro colegio no se po... tanto hormigón alrededor que no les permite estar en contacto con... el privilegio que tienen los chiquillos” (EDI27).

Por otra parte menciona, que los jóvenes con TEA manifiestan molestia al ser retirados del Taller de Agroecología para ser llevados a la sala de recursos. Como se señalaba anteriormente, los estudiantes se sienten a gusto realizando las labores propias del campo, por lo que un **obstaculizador** dentro del trabajo de las educadoras diferenciales era el **tope de horario** con esta asignatura, ya que los jóvenes llegan con mala disposición a trabajar con ellas. Por lo anterior, es que se decidió modificar el horario para que los estudiantes pudiesen completar las horas del módulo del Taller de Agroecología y de igual forma realizar las actividades en aula de recursos.

“Un obstaculizador que si yo veía cuando lo sacaba de campo el primer semestre ellos se quejaban, y tampoco se optimizaba el trabajo en el aula de recursos y no servía en las actividades de campo, a pesar de que allá se le daban todas las facilidades, ya traerlo para acá afectaba su disposición, entonces para este semestre reestructure el horario, y ya no lo voy a sacar en campo.” (EDI41).

Señala, que ella no **dispone de los conocimientos necesarios** en cuanto al uso de herramientas específicas de trabajo para poder apoyar a los estudiantes integrados con TEA en las labores que deben ser llevadas a cabo en la asignatura del Taller de Agroecología. Por tanto, considera que su aporte dentro de este ramo en particular, no sería significativo.

“Ósea yo no lo podría ayudar en el uso de las herramientas (risas)... no tengo idea de cómo se manejan (...) (EDI33).

Categoría logros

Menciona, que el estudiante integrado con TEA de 2° año medio, ha logrado **desarrollar habilidades** que le han permitido tomar roles de gran relevancia dentro del transcurso de las actividades realizadas en el Taller de Agroecología. Del mismo modo, señala que el alumno se muestra con mucha más **confianza**, factor que le ha permitido tomar ciertas responsabilidades en el desarrollo de labores, que anteriormente le eran lejanas.

“(...) estuvo súper bien XXXX (estudiante con TEA 2° año medio), cuando le toca ser administrador de la bodega él me cuenta y también yo lo felicito... cosas así, como para también ir fortaleciendo la confianza, el autoestima escolar de XXXX (...)” (EDI28).

De igual forma, expresa que sus **expectativas** se vieron **superadas** en cuanto a las calificaciones obtenidas por el estudiante con TEA de 2° año medio y que este resultado lo asocia al el gran compromiso académico del joven y el esfuerzo que aplica en cada una de las actividades que realiza. Comenta que él muestra grandes dificultades en asignaturas como Educación Física, pero no es un impedimento para que el alumno intente realizar todas las actividades que le son propuestas.

“No sé el promedio general, pero por ejemplo en lenguaje, se comprometió a un cinco y tiene un cinco dos, en ingles que es lo que más le cuesta se comprometió a un cuatro ocho y tiene un cinco, en matemáticas se comprometió a un cinco y tiene un cinco cuatro, en historia a un cinco cinco y tiene un seis uno, en agroecología a un cinco y se sacó un cinco siete, en química (...) (EDI32).

“El profesor XXXXX (educación física) también me contaba de eso, yo le preguntaba, porque nosotras tenemos que llenar ciertas documentaciones que tienen que ver con eso, y él me decía, “yo a XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) le tiro una pelota de un metro de distancia y el no la agarra”... pero para tener un cinco seis igual hay que poner hartito empeño, hay otros compañeros que tienen promedio rojos en educación física, pero eso es de flojos, pueden estar las capacidades pero las personas” (EDI32).

“(...) que ya haya mejorado en educación física, quiere decir que está mejorando la coordinación, el equilibrio y esto favorece en las otras actividades” (EDI36).

Categoría necesidades

Expresa la necesidad de crear una **transición paulatina** desde 2° a 3° año medio, siendo esta considerada desde el enfoque científico-humanista hasta llegar al currículum técnico profesional, ya que el cambio es muy abrupto y perjudica el desarrollo y adaptabilidad sobre todo en los jóvenes integrados con TEA, que requieren de una constante anticipación que les permita la plasticidad mental para aceptar las situaciones de cambio.

“Yo creo que en primero y segundo medio debería a empezar a cimentarse el camino para lo que se avicina en tercero medio, porque igual es abrupto el cambio de segundo a tercero, ya que se pasa de científico humanista a pasar a tercero medio que son aproximadamente la mitad del tiempo (...)” (EDI15).

“Entonces en primero y segundo medio están acostumbrados a que no les afecte tanto y después se pone más difícil el currículum, porque tienen que aprender cosas muy específicas, como el crecimiento de los helechos, como botánica (...)” (EDI16).

Se advierte por la educadora, una creciente **necesidad** de favorecer el desarrollo de **autonomía** en los jóvenes integrados con TEA, dado que en un futuro no muy lejano, se verán enfrentados a situaciones laborales, de toma de decisiones y de liderazgo, necesitando actuar de forma autónoma frente a estos escenarios.

Del mismo modo, menciona como un factor importante, el generar un trabajo que permita **desarrollar habilidades conversacionales** y que en conjunto con la autonomía permitirán que se abran camino en el mundo laboral.

“Quizá en el caso de XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) que él logre realizar todas las actividades en las que el presenta mayor dificultad, de que él se sienta más autónomo en el campo, que sienta que se la puede en el fondo, ese es el mayor desafío.” (EDI34).

“Para sociabilizar también, ser menos introvertido, ser más niño (...) (EDI40).

ANÁLISIS
REGISTROS DE CAMPO
NOTAS DE CAMPO
(COD. PA)

Contextualización

Los registros de campo en complementación con las notas de campo, fueron llevados a cabo en la asignatura de iniciación a la especialidad técnica correspondiente al Taller de Agroecología, en 1° y 2° año medio respectivamente, durante el primer semestre del año escolar 2014.

Categoría actividades

De acuerdo a los registros de campo llevados a cabo en las clases de la asignatura del Taller de Agroecología, es posible analizar que el docente a cargo designa al joven con TEA y a su cuadrilla de trabajo en actividades específicas dentro de los diferentes **módulos de trabajo**.

Para el desarrollo de cada una de las actividades es necesario el uso de vestimenta adecuada tanto para el sector agrícola y pecuario, la que consiste en una polera de color blanco, jeans de color azul, gorro legionario y zapatos de seguridad, destacándose que ambos estudiantes con TEA cumplen con toda la vestimenta requerida en su puesto de trabajo.

“Se observa que XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) se mantiene de pie en el lugar de trabajo con toda la vestimenta requerida para las actividades prácticas que es una polera de color blanco, jeans, zapatos negros y un gorro” (PA8).

El docente realiza una **organización estudiantil** del grupo curso, para cada actividad de los módulos de trabajo, las cuales se denominan cuadrillas y están conformadas por 6 estudiantes, la que a su vez se divide en dos grupos de 3 personas, quienes deben trabajar en equipo para conseguir el objetivo de cada una de las labores encomendadas.

“Se observa que la cuadrilla está organizada por un total de 6 estudiantes, separada en 2 grupos” (PA3).

En la actividad de **camas aboneras**, estas se encuentran cubiertas por estiércol de animal y donde la cuadrilla de trabajo debe trasladar material vegetal desde un sitio específico del sector agrícola hacia las camas aboneras, esparciendo el material sobre cada una, de modo tal que ambos elementos se mezclen con el fin de producir un tipo de fertilizante natural, útil en diferentes tipos de cultivo.

“XXXX (estudiante con TEA 1° año medio), deja el rastrillo en el suelo y mira a 2 de sus compañeros que vienen trasladando una carretilla que contiene material vegetal. Los compañeros se detienen y XXXX se agacha, toma con ambas manos la parte trasera de la carretilla junto a uno de los compañeros y voltea el material de la carretilla sobre la cama abonera; luego toma el rastrillo nuevamente y comienza a cubrir el guano de cabra con el

material vegetal depositado en la sección, el que finalmente se transforma en compost”
(PA9).

Otra de las actividades llevadas a cabo por los jóvenes es el **emparejamiento del camino**, que si bien no corresponde a una tarea específica de los módulos de trabajo, esta labor es ejecutada de acuerdo a necesidades inmediatas que surgen en el sector del campo agrícola. Ante esto, en los registros de campo se destaca que en el camino principal por el cual se transita hacia los diferentes sectores del campo agrícola-pecuario, hay diferentes orificios que tienen distintas profundidades, los cuales deben ser rellenados por la cuadrilla de estudiantes a través del transporte de tierra desde un sector específico del campo agrícola, con el objetivo de emparejar el lugar.

“Se observa que a los estudiantes de la cuadrilla del joven les corresponde emparejar el camino principal por donde se transita al campo, ya que como se observa hay distintos hoyos que deben ser rellenados (...) con la finalidad de ir soltando la tierra que está acumulada en ciertos sectores para nivelar los espacios correspondientes” (PA2).

“XXXX (estudiante con TEA 1° año medio), tiene en sus manos un rastrillo, el que arrastra en la tierra emparejando y tapando uno de los hoyos del camino. Otros 2 compañeros también tienen en sus manos un rastrillo con el cual tapan otros hoyos aledaños” (PA3).

Otra actividad llevada a cabo por el joven con TEA de 1° año medio junto a su cuadrilla de trabajo, consiste en **preparación del suelo de cultivo**, ya que se han cosechado legumbres en el sector. Los estudiantes deben limpiar el sitio de cultivo removiendo la maleza, con el objetivo que posteriormente pueda hacerse cultivo de yerbas medicinales, esto debido a que según los requerimientos del campo no puede realizarse nuevamente plantación de legumbres.

“(...) Vemos que el joven se encuentra en el sitio frente al cabrerío junto a 3 compañeros de cuadrilla el cual corresponde al sector de plantación (...)” (PA1).

“(...) El estudiante se muestra muy concentrado en el trabajo, realizando esta misma labor durante 5 veces repitiendo el mismo patrón (...)” (PA1).

“(...) trasladando la maleza hacia el costado del camino sobre el rastrillo y aquella maleza que queda enredada en los dientes del rastrillo el joven la saca con sus manos y la deposita sobre la otra, así como también arrancando con sus manos aquellas ramas que se encuentran mayormente apretadas en la tierra, tomándolas en sus manos y observándolas” (PA2).

También mediante los registros de campo, se aprecia la ejecución de otra actividad esta vez siendo desarrollada en el sector pecuario de la escuela por el joven con TEA junto a su cuadrilla de trabajo, correspondiente a **limpieza del cabrerío**. Esta labor tiene como objetivo que los estudiantes asean el lugar del corral (forma cuadrada) donde las crías de las cabras se hallan, removiendo el estiércol y trasladando este hacia el sector de camas aboneras. Cabe

mencionar que el desarrollo de la actividad va siendo turnado entre los compañeros de cuadrilla intercambiando sus roles limpieza de guano-transporte de guano.

“(…) nos dirigimos hacia donde se encuentra XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) junto a su cuadrilla, correspondiéndoles realizar limpieza en el cabrerío” (PA2).

“(…) el joven ingresa al sector del guano, toma con ambas manos el rastrillo que se encuentra apoyado en la pared y comienza a remover el guano, inclinando su cuerpo y depositándolo dentro de las carretillas que son trasladadas por los otros compañeros de la cuadrilla hacia la cama abonera número 1, esta acción es repetida alrededor de 3 veces” (PA3).

“Uno de los compañeros de la cuadrilla le dice a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) que le cambia el puesto de trabajo, a lo que el joven responde que sí, saliendo del perímetro y esperando a que la carretilla que correspondía a su compañero fuera llenada. Una vez llena, el estudiante flexa sus rodillas, levantando con ambas manos esta y trasladándola hacia la cama abonera número 1, siguiendo un trayecto en línea recta, deteniéndose en ciertos momentos cuando parte del guano cae al suelo, mientras observa el suelo y vuelve a retomar el camino. Cuando el joven llega con la carretilla a la cama abonera, la deja en el suelo para levantarla por la parte trasera volteándola sobre la cama, siendo repetida la acción del traslado en dos ocasiones” (PA5).

En el desarrollo de las actividades contempladas en los diferentes módulos de trabajo, se destaca la labor correspondiente a **nivelación de camas aboneras**, siendo el docente quien entrega las instrucciones a la cuadrilla de trabajo del joven, realizando una **organización estudiantil** de cuatro estudiantes en cada sector, a través del transporte de material vegetal y estiércol hacia el sector de las camas aboneras. Una vez finalizado el transporte de los elementos en tres recorridos, los jóvenes pueden intercambiar el trabajo con sus otros compañeros que están de pie sobre las camas aboneras nivelándolas (transporte-nivelación/nivelación-transporte).

“(…) llega al sector el profesor XXXX (a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología), quien le dice a la cuadrilla lo que deben realizar. En esta clase práctica corresponde nivelar las camas aboneras con el material vegetal y guano que debe ser transportado en carretillas hacia esta, por lo que para la ejecución de la actividad el docente divide al grupo de ocho estudiantes en dos, dejando en cada sector a cuatro estudiantes” (PA4).

“Se observa que el estudiante saca de la carretilla la pala, la toma con ambos brazos y con su cuerpo inclinado hacia el frente comienza a levantar tierra con la pala depositándola dentro de la carretilla (…). Al llegar al sector de la cama, el estudiante se dirige hacia el final del

pasillo de esta, donde se encuentran dos de sus compañeros, XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) saca la pala y sus compañeros toman la carretilla sosteniéndola de ambos costados y la vacían sobre la cama, ante lo cual el joven los observa y espera hasta que dejan la carretilla en el suelo, dejando nuevamente la pala dentro de esta y trasladando la carretilla por el pasillo y luego por el camino hasta llegar al sector del material vegetal” (PA5).

Otra de las actividades, comprende el **harneado y transporte de material** vegetal, con el objetivo de limpiar el abono (tierra) del material vegetal a través de un harnero, para luego transportar este hacia el sector de camas aboneras. En la ejecución de la actividad, la cuadrilla de trabajo es dividida en dos grupos, uno de ellos trabaja en el harneado del material, mientras que el otro grupo traslada el material que va siendo depositado dentro de las carretillas, dirigiéndolo hacia las camas aboneras, intercambiando los roles en relación a un acuerdo convenido entre los integrantes de la cuadrilla de trabajo.

“(…) observamos a compañeros de XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) que están harneando material que corresponde a guano, pasándolo por rejillas con la ayuda de palas. XXXX se encuentra de pie detrás de una carretilla, la cual está ubicada por la parte posterior de las rejillas, de modo que el material harneado cae dentro de esta. Una vez que la carretilla se ha llenado, el joven inclina su cuerpo, tomando con ambas manos ésta y comienza a caminar hacia el inicio del campo” (PA2).

“Se repite la acción en 3 oportunidades (por el estudiante con TEA 1° año medio), siguiendo el mismo trayecto de traslado de material vegetal que ha sido harneado, entrando al sector y volteando el material sobre la cama (...)” (PA3).

“Se observa que XXXX se mantiene de pie con la pala por encima del suelo y con sus brazos estirados, esperando a que uno de sus compañeros de cuadrilla lance una harneada de material en la rejilla (...) Una vez que su compañero se retira hacia el costado, XXXX se sitúa frente a la rejilla y lanza el material, ya siendo lanzando, el joven se retira hacia un costado y deposita en la pala una vez más el material vegetal, repitiendo la acción en 4 oportunidades, siguiendo las mismas características de trabajo mencionado” (PA3).

“(…) Realizado el harneado por XXXX, uno de los compañeros de cuadrilla del joven llega con la carretilla, la deja apoyada en el suelo y toma el lugar de XXXX, mientras este espera a un costado a que se llene la carretilla con el material y retoma el traslado del material harneado hacia el sector de la cama destinada para esto (...)” (PA4).

Para la ejecución de la actividad de camas aboneras se hace necesario el uso de **diferentes herramientas de trabajo** tales como rastrillo el cual es utilizado para esparcir sobre la cama abonera el material vegetal entremezclándolo con el estiércol; palas utilizadas para depositar el

material vegetal dentro de la carretilla y carretillas para transportar el material vegetal hacia el sector de las camas aboneras.

“(…) en este caso para la sección de cama abonera se necesitan rastrillos, palas y carretillas” (PA8).

En relación a la ejecución de la labor correspondiente al emparejamiento del camino, es necesario el uso de **herramientas de trabajo** como carretillas que se utilizan para transportar tierra hacia los diferentes sitios donde hay profundidades; el uso de chuzos para aflojar la tierra que se encuentra en el camino, así como el uso de rastrillos-picotas para nivelar la tierra que ha sido depositada en las diferentes profundidades.

“(…) mediante el traslado de carretillas con tierra y apoyándose en el uso de herramientas de trabajo como el chuzo, rastrillo o picota” (PA2).

En cuanto a la actividad de preparación del suelo de cultivo se requiere el uso de **herramientas de trabajo**, destacando rastrillos para arrastrar y limpiar la maleza que ha quedado en el sector de cosecha y picotas para remover la tierra del sector que se encuentra mayormente apretada.

“Se observa que tiene en sus manos un rastrillo con el que está arrastrando maleza que se encuentra entre tierra y dirigiéndola sobre el mismo rastrillo hacia la orilla del camino donde se está depositando” (PA1).

Para el desarrollo de la actividad de limpieza del cabrerío, es necesario el **uso de dos herramientas** de trabajo principales para cumplir con el objetivo de la tarea, una de esta es rastrillo con el cual se remueve el guano del sector para depositarlo en la carretilla y en esta última se traslada el guano de las cabras, hacia el sector de camas aboneras, que como bien se mencionaba en la descripciones anteriores, es transformado el estiércol en fertilizante.

“(…) don XXXX (personal paradocente), le dice al joven “Ya XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) venga para acá, tome una herramienta y comience a mover el guano para ponerlo dentro de la carretilla” (PA3).

De igual forma, para la ejecución de la actividad correspondiente a nivelación de camas aboneras por los estudiantes, es necesario el **uso de herramientas de trabajo** tal como rastrillo para nivelar las camas aboneras con el guano que es depositado en estas, palas para remover el material vegetal y guano del sector específico y ser depositado dentro de las carretillas que se utilizan para transportar los elementos y ser depositados en las camas aboneras.

“(…) XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) ingresa a la bodega y sale de esta con la pala en sus manos, el compañero le dice “Ya vamos para allá”, el joven coloca la pala dentro de la carretilla que está en el sector y comienza a caminar atrás de su compañero hacia las camas aboneras” (PA3).

Para la actividad de harneado y transporte de material, se destaca el **uso de herramientas de trabajo**, tales como harnero que consiste en el implemento utilizado para harnear el material vegetal-guano, palas para tomar el material vegetal-guano y lanzarlo sobre el harnero, depositándolo dentro de las carretillas y estas últimas son utilizadas para transportar el material vegetal-guano hacia el sector de camas aboneras.

“(…) Una vez que la carretilla se ha llenado, el joven inclina su cuerpo, tomando con ambas manos ésta y comienza a caminar hacia el inicio del campo” (PA2).

“(…) El joven deja la carretilla detrás de la rejilla y observa a 2 de sus compañeros que están harneando, en ese momento el estudiante recoge una pala que está en el suelo, la toma con ambas manos y comienza a recoger material vegetal con esta (…)” (PA3).

En relación a las **características del desempeño estudiantil** en la asignatura del Taller de Agroecología, el joven con TEA de 1° año medio presenta **dificultad en los módulos de trabajo**, específicamente en el uso de la herramientas de trabajo correspondiente al rastrillo, la que sostiene débilmente, trasladándola por el camino de tierra sin una dirección determinada fijando su mirada al frente, lo que aumenta su desconcentración en la tarea por un tiempo prolongado (mirando sus manos, el cielo y sonriendo solitariamente) así como el lograr el objetivo de la actividad.

“Cuando XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) vuelve, mantiene una actitud pasiva, en ocasiones detiene su labor, muerde sus dedos, mira en dirección al cielo y sonríe (...) camina dirigiéndose a un hoyo que está en el sector donde están trabajando y comienza a arrastrar tierra hacia este, tomando la herramienta ligeramente, deteniendo el trabajo por ciertos momentos, mirando sus manos y comiéndose las uñas. Los compañeros sólo lo miran cuando el estudiante detiene el trabajo, pero no le dicen nada (comentan entre ellos acerca de anécdotas en clases anteriores). XXXX camina de un lado a otro arrastrando el rastrillo por la tierra y mirando hacia el frente” (PA4).

También, se destaca que el joven con TEA de 1° año medio presenta **dificultad en el módulo de trabajo**, cuando la actividad de trabajo es referida al uso de la herramienta correspondiente a la picota, la cual está dividida en dos partes una de punta y otra azada estrecha y alargada. La dificultad se manifiesta en el momento en que el estudiante debe cavar el terreno del suelo, debido a que no está haciendo usada por la parte correcta para desarrollar la remoción de tierra, permaneciendo esta retenida en el suelo sostenida por el mago de madera, presentando inconveniente para retirarla.

“(Obs: Se observa que el estudiante se muestra poco concentrado), apoya la picota en el suelo sosteniéndola con su mano derecha y fijando su mirada hacia el suelo por 30 segundos aproximadamente. Retoma la actividad tomando la picota con ambas manos dirigiéndola hacia la tierra observándose que la picota queda atrapada entre la tierra y presentando dificultad para poder quitarla de esta (la parte que queda en la tierra tiene forma de una pala mediana), repitiendo el movimiento durante 4 oportunidades. El estudiante detiene la actividad nuevamente durante 40 segundos aproximadamente, tomando la picota con ambas manos manteniéndola sobre sus brazos” (PA4).

En el traslado realizado por el estudiante con TEA de 1° año medio, de la herramienta de trabajo correspondiente a carretilla, se observa **dificultad en su marcha**, desviándose hacia los costados y levantando la herramienta por sobre el nivel adecuado de uso, lo cual impide el curso normal de tránsito, debiendo detenerse en oportunidades, evitando que el material depositado dentro de la carretilla caiga al suelo.

“Se observa dificultad en el traslado de la carretilla de un sector a otro, desviando la marcha hacia los lados, levantando ésta más arriba del nivel normal (...) Sale del sitio con la carretilla tomada con ambas manos, observándose que el estudiante camina siguiendo un ritmo continuo, pero en ocasiones desviándose hacia los costados, cada vez que sucede esto mira hacia atrás y continúa el camino hasta llegar al sector de harneado” (PA2).

“(...) una de las compañeras del joven le dice: “XXXX no levanti tanto la carretilla porque se te va a caer lo que queda adentro”, ante lo cual el joven mira a su compañera sin detenerse y baja un poco los brazos dejando la carretilla menos elevada, caminando más lentamente hacia el sector de harneado (...)” (PA3).

Es posible observar también, que ante al manejo de diferentes herramientas de trabajo por el estudiante en las distintas actividades que le son designadas, se observan lapsus en que el joven con TEA toca la parte lumbar de su espalda, inclinando el cuerpo hacia atrás y **manifestando expresiones** de molestia en su rostro.

“A su vez, se observa que XXXX (estudiante con TEA 1° año medio), apoya el rastrillo en el suelo y sosteniéndolo con una de sus manos, se toca la espalda, estirando su tronco hacia atrás, (Obs: aparentemente consideramos que muestra dolor en su espalda, ya que manifiesta en rostro cierta incomodidad)” (PA3).

Categoría organización curricular, estrategias y adecuaciones curriculares

El docente en el desarrollo de la actividad de nivelación del camino, realiza una **demonstración** a la cuadrilla del joven con TEA del uso de la herramienta correspondiente al chuzo, esto debido a que los jóvenes desconocen la forma correcta en que dicho elemento ha de ser utilizado, para cumplir con el objetivo de la tarea. El profesor procede a indicarles la forma en que deben proceder con este, reclinando la parte superior del cuerpo hacia el frente y situando el chuzo sobre la tierra sacándolo y quitándolo, de modo de facilitar el trabajo y remoción de la tierra.

“Los estudiantes del grupo le dicen al docente que no saben de qué forma se ocupa el chuzo para poder remover la tierra del camino de forma más fácil, el docente toma la herramienta y les hace la demostración, ubicando el chuzo sobre la tierra e inclinando el cuerpo hacia adelante. Cabe mencionar que esta demostración dura aproximadamente 15 segundos”
(PA5).

Así también, el docente en la implementación de su trabajo en la asignatura del Taller de Agroecología, cuenta con la ayuda permanente del **personal paradocente**, quienes brindan apoyo a los estudiantes en las labores encomendadas, designan responsabilidades y monitorean el cumplimiento de los objetivos de cada una.

“(…) La cuadrilla está a cargo de XXXX (personal paradocente), quien se encuentra en el cabrerío entregando instrucciones a los estudiantes, las cuales consisten en limpiar el cabrerío removiendo el guano depositándolo en las carretillas llevando ésta a la cama abonera número 1” (PA2).

Categoría facilitadores y obstaculizadores

Se destaca la activa participación del **personal paradocente** en el sector del campo agrícola y pecuario, quienes apoyan la labor de formación de los estudiantes junto con el docente de la asignatura del Taller de Agroecología. En algunas ocasiones, entregan ciertas orientaciones a los jóvenes en el manejo de herramientas específicas de trabajo en este caso la picota, indicando a su vez las posiciones corporales a adoptar para cavar el terreno y remover la tierra del lugar, pero sin intervenir directamente.

“En ese momento uno de los estudiantes de la cuadrilla les dice a sus compañeros que irá a buscar a uno de los jefes del sector para que les haga una demostración de cómo ha de usarse la picota, el jefe llega toma la picota y comienza a explicarles la forma en que debe tomarse la herramienta y cómo deben ir removiendo la tierra del sector” (PA5).

Se observa también, que el **personal paradocente** presenta preocupación por el bienestar del estudiantado, quienes ante el desarrollo de labores que impliquen alguna dificultad y/o percances en su ejecución, están atentos y permiten que los jóvenes detengan la tarea en ciertos intervalos de tiempo, para así poder completar el objetivo del trabajo delegado.

“(…) Por otra parte, al remover el guano, este expelle un fuerte olor a amónico, lo cual hace que XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) junto con su compañero que se encuentran dentro del perímetro manifiesten tos, rascándose constantemente la nariz, ojos y deteniendo el trabajo por algunos momentos” (PA3).

“(…) Ante esto XXXX (personal paradocente), le dice a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) junto con su compañero que detengan el trabajo y salgan fuera del cabrerío a tomar aire. El joven se dirige fuera del sector, se ríe cuando sus compañeros le dicen “XXXX está bueno el olor” (….) (PA3).

Uno de los **obstaculizadores** que pudo ser observado en el desarrollo de la asignatura del Taller de Agroecología, específicamente en una de las actividades está referida al tipo de instrucciones entregadas por el docente a cargo al joven con TEA de 1° año medio, la que consiste en que el estudiante debe dirigirse a la persona encargada del sector de camas aboneras, para solicitarle que abra la puerta y poder depositar el material. Ante esta dificultad presentada por el alumno, uno de sus compañeros de cuadrilla apoya al joven en las instrucciones recibidas, buscando a la persona del sector respectivo.

“En ese momento el docente XXXX le dice “XXXX (estudiante con TEA 1° año medio), traslade el material donde está el techo plateado y lo coloca encima de lo que está ahí y si está cerrada la puerta, le pide al señor que está a cargo que debe andar por ahí que le abra” (PA2).

“Ante las instrucciones dadas por el docente, se observa que el joven camina sosteniendo la carretilla con ambas manos, llega al sector especificado, deja la carretilla apoyada en el suelo y observa a su alrededor, ya que la puerta se encuentra cerrada, manteniéndose en el lugar por aproximadamente 2 minutos, en ese momento llega al lugar uno de los compañeros de cuadrilla del joven, con quien el estudiante se desplaza dejando la carretilla en el suelo (Observadores: creemos que se dirigen en busca de la persona que tiene las llaves de la puerta). Luego de 1 minuto aproximadamente, XXXX regresa junto con su compañero al sitio de las carretillas y vemos que la persona de las llaves abre la puerta, donde ingresa el joven y deposita volteando individualmente el material sobre la cama formada” (PA2).

Dentro de los registros de campo, queda en evidencia la incomodidad que sentían los estudiantes frente a la presencia de personas ajenas al establecimiento, esto surge como un **obstaculizador**, ya que los jóvenes no seguían el curso original de las actividades interrumpiéndolas y mostrando su descontento ante el cambio de escenario en que se

desenvuelven, esto probablemente frente a la inflexibilidad mental, que impide la incorporación de nuevos elementos a su rutina diaria.

(...) se nota incomodo desde que nos vio. (PA3).

(...) mira en reiteradas ocasiones en nuestra dirección (...) (PA4).

Al llegar casi al final del pasillo trata de ocultarse en los harneros, mira en nuestra dirección y se mueve para quedar en un ángulo en el que no tengamos acceso a verlo, se queda quieto tres minutos (...) (PA6).

Categoría logros alcanzados

Es importante destacar, que en esta categoría de análisis dentro del proceso de registro de campo, no fue posible apreciar por las observadoras el **alcance de logros** por parte los jóvenes integrados con TEA de 1° y 2° año medio, debido a que los docentes no explicitaron los objetivos a cumplir en cada una de las actividades que contempla la asignatura del Taller de Agroecología. Ante esto, mediante los registros de campo se infirieron los objetivos de cada una, de acuerdo a los trabajos que debían llevar a cabo los estudiantes en el sector del campo.

En relación a lo expresado, se realizó revisión de documentos correspondientes a Planes y Programas de Educación Técnico-Profesional Agropecuario (MINEDUC), del cual se extrajeron los objetivos que contempla este sector del mundo productivo, destacándose a su vez, el módulo del Taller de Agroecología con la secuencia de aprendizajes esperados y criterios de evaluación a ser desarrollados por los estudiantes.

Categoría necesidades

En cuanto a lo observado en los jóvenes integrados con TEA DE 1° y 2° año medio, se puede evidenciar una característica fundamental de los jóvenes con este diagnóstico, especialmente en lo referido a la alteración cualitativa en la interacción social recíproca. Dentro de esta categoría podemos situar a los estudiantes con un comportamiento pasivo frente a la interacción, pues si bien es cierto, no inician una instancia de intercambio comunicativo, sí participan de ella, si es que otro individuo la comienza, respondiendo con monosílabos, asintiendo con la cabeza o mediante expresiones de sonrisa en su rostro.

Frente a lo anterior, surge como una **necesidad** el trabajo en base al **desarrollo de habilidades sociales**, de los jóvenes con TEA en las interacciones, de manera de incrementar los intercambios comunicativos con sus pares.

“(...) Uno de los integrantes del grupo le dice a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) que vaya a ayudar a los otros compañeros de la cuadrilla, el joven mira al estudiante pero no dice ninguna palabra, espera aproximadamente 30 segundos” (PA4).

“(...) uno de sus compañeros, mientras este lo mira y le dice “XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) ya poh’ trabaja”, el otro joven también le dice “Si poh’ XXXX”, XXXX los mira y sonríe nerviosamente, no pronunciando ninguna palabra (...)” (PA4).

“La actividad se repite en 4 ocasiones, siguiendo el mismo patrón de ejecución del trabajo, no presentando comunicación con los otros tres compañeros de la cuadrilla que se encuentran en el sector” (PA6).

“En el sector del humus, se encuentran varios compañeros de XXXX (estudiante con TEA 2° año medio), quienes conversan y ríen entre sí, mientras realizan sus labores; en cambio el estudiante se mantiene en silencio cuando pasa junto a ellos (...)” (PA6).

“El joven realiza el trabajo de manera solitaria (...)” (PA6).

“(...) haciendo contacto ocular esporádica” (PA10).

“(...) XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) dirige su mirada hacia ellos alrededor de tres minutos, deja sus herramientas apoyadas en la cerca y va tras ellos (PA14)”.

Una de las características observables de los jóvenes integrados con TEA, es la inflexibilidad comportamental y esto fue reiteradamente observado en los registros de campo realizados. Ambos estudiantes, presentan diversos rituales que seguían rigurosamente, tales como preguntar en varias ocasiones al docente o al personal paradocente acerca de su desempeño en la actividad delegada, necesitando aprobación. Así también se presentan actitudes perfeccionistas que provocaban lentitud en la ejecución de sus labores, destacándose la rigurosa limpieza de un sector del campo en específico, hasta no divisar ningún elemento (hojas, guano) que se presente en el sector.

En este caso, se manifiesta como una **necesidad** el trabajo tanto por las educadoras diferenciales como por el docente que imparte la asignatura del Taller de Agroecología, respecto a **flexibilizar las conductas** de los jóvenes, intentando incorporar nuevas tareas que le permitan a los alumnos disminuir sus rituales.

“(...) observándose también que el estudiante se traslada moviéndose dentro del sector que tiene forma cuadrada, removiendo el guano hasta dejar completamente limpio el piso” (PA3).

“En esta ocasión XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) se encuentra a cargo de XXXX (persona a cargo del huerto), una funcionaria de la fundación a la cual pertenece la Escuela, pero que realiza labores en el Hotel de la misma fundación y que se encuentra al costado del colegio; ella es quien le da las instrucciones que el joven debe seguir (...) (PA5).

“El joven va en busca de XXXX (persona a cargo del huerto) a lo menos en 4 oportunidades, cuando él la encuentra le realiza preguntas como ¿lo estoy haciendo bien?, ¿Cómo voy?, ¿quiere ir a ver lo que llevo? (...)” (PA8).

“La conducta se repite, la busca, ella va a su encuentro, y el joven se queda tranquilo (...)” (PA10).

“Cuando el joven se dirige a encontrar a la mujer, este camina muy erguido, corre de la misma forma, siempre en esa posición” (PA9).

Es posible extraer de los registros de campo, la imperante necesidad de brindar **orientación en el uso de herramientas** dentro de las actividades realizadas en la asignatura de Taller de Agroecología, a los estudiantes integrados con TEA, ya que en innumerables ocasiones se les pudo contemplar confundidos observando estos elementos de trabajo, utilizándolos de manera inadecuada.

Es por lo anteriormente nombrado, que los estudiantes en reiteradas ocasiones mostraron expresiones de dolor en sus rostros, y una de las razones a la que podemos atribuir esta molestia, es el mal uso de las herramientas de trabajo, malas posturas en su utilización y falta de guía en su empleo. Por otra parte, es posible interpretar que en algunas ocasiones no se consideró la contextura física de los estudiantes y sus habilidades para manejar estos utensilios.

“Cuando XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) vuelve, mantiene una actitud pasiva, en ocasiones detiene su labor, muerde sus dedos, mira en dirección al cielo y sonríe (...) camina dirigiéndose a un hoyo que está en el sector donde están trabajando y comienza a arrastrar tierra hacia este, tomando la herramienta ligeramente, deteniendo el trabajo por ciertos momentos, mirando sus manos y comiéndose las uñas. Los compañeros sólo lo miran cuando el estudiante detiene el trabajo, pero no le dicen nada (comentan entre ellos acerca de anécdotas en clases anteriores). XXXX camina de un lado a otro arrastrando el rastrillo por la tierra y mirando hacia el frente” (PA4).

(...) tomando una pala recoge la tierra realizando gesto de dolor, cuando tiene acomodada la tierra en la herramienta, la deposita sobre la carretilla hasta llenarla (PA8).

(...)Al llegar al sector de camas acomoda la carretilla con mucha dificultad, de manera tal, que el material que ha transportado quede de fácil acceso para descargarlo (...) (PA8).

(...) mira en dirección nuestra en reiteradas ocasiones, de igual forma en las últimas dos paladas realiza gestos de dolor (PA5).

(...) Cuando toma la carretilla para vaciar su contenido, el joven tiene en su rostro expresión de confusión, le toma alrededor de tres minutos tomar la decisión de voltear la herramienta. (PA8).

ANÁLISIS INTERSUJETO
PROFESORAS DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL

Contextualización

A continuación se presenta el análisis intersujeto, correspondiente a las docentes de educación diferencial que participaron de esta investigación, dando cuenta de los elementos más frecuentes y/o significativos a partir de las categorías analizadas.

Categoría actividades

Se expresa por parte de las educadoras diferenciales que para el desarrollo de la asignatura de iniciación de la especialidad técnica correspondiente al Taller de Agroecología, la escuela dispone de dos **espacios específicos** dentro del campo correspondiente al sector agrícola y sector pecuario, los que están acondicionados y determinados con sus divisiones específicas: hortalizas, camas aboneras, frutales, gallinero, cabrerío para la **ejecución de las actividades** de los distintos módulos de trabajo de acuerdo a las labores requeridas en cada uno.

A su vez se menciona, que para la ejecución de los módulos de trabajo es necesaria la utilización de diversas **herramientas de trabajo** por parte de los estudiantes, siendo relevante contar con habilidades y/o capacidades para el manejo de estas.

“Es que lo que pasa que trabajan por módulos, se encargan en grupos de distintas cosas y también depende de la época, porque por ejemplo si está la época en que deben cosechar alfalfa, el profesor distribuye a un grupo para que corte y la envase y se la lleve a los animales (...)” (EDE6).

“Pucha yo he visto que tienen primero campo, animales hay animales, herramientas, hay un lugar donde se hace el queso, una sala de eventos de la casona, un negocio, sus propias parcelas en el fondo que son su campo, sus espacios” (EDA2).

“(...) Hay que mencionar también que ellos según las actividades utilizan diferentes herramientas, como palas, carretillas para transportar, chuzos, picotas, rastrillos” (EDE2).

En relación a las **actividades de trabajo** en las que los jóvenes integrados con TEA presentan **mayor preferencia**, mencionan que ambos estudiantes muestran gran interés por las labores llevadas a cabo en la asignatura del Taller de Agroecología, particularmente en las que dicen relación a los trabajos en el huerto dentro del sector agrícola.

“A mi XXXX (estudiante con TEA 1º año medio) me ha dicho en general no más, que le gusta mucho el ramo de campo” (EDA10).

“En cambio a XXXX (estudiante con TEA 2º año medio) esa es una de las actividades que más le favorece (trabajo en huerto), porque él es tremendamente buen administrador, líder en ese sentido, (...) él lo va a realizar no hay duda alguna (...)” (EDI4).

Resulta llamativo que sólo uno de las educadoras mencione acerca de la **distribución de los estudiantes** realizada por el docente en el Taller de Agroecología, comentando que esta estructura recibe el nombre de cuadrillas de trabajo, distribuyéndose en el sector de campo para llevar a cabo las diferentes actividades.

“(…) ahí el profesor distribuye a los chiquillos por grupos de trabajo que son llamadas cuadrillas” (EDE2).

“(…) ahí los chiquillos en cada actividad se distribuyen por grupos de trabajo” (EDE2).

Sólo una de las educadoras, menciona la diversidad de **herramientas de trabajo** con las que los jóvenes deben desarrollar las actividades dentro de la asignatura del Taller de Agroecología, indicando la necesidad de desarrollar diferentes habilidades y/o capacidades para poder manipular estos elementos de trabajo.

“(…) Hay que mencionar también que ellos según las actividades utilizan diferentes herramientas, como palas, carretillas para transportar, chuzos, picotas, rastrillos” (EDE2).

Las educadoras mencionan la presencia de ciertas **dificultades** que surgen de los jóvenes, en la ejecución de algunas actividades específicas en la asignatura del Taller de Agroecología, evidenciando dificultad en el uso de habilidades conversaciones en los estudiantes con TEA, en actividades donde son de vital importancia para su logro. Una de estas labores es ser jefe de bodega, en donde es necesario el inicio del tópico conversacional, mantención del tópico, realización de preguntas, entre otras.

“En relación a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) lo mismo, no tiene dificultades para desenvolverse en este taller (…) y en ese taller específicamente ninguna dificultad mayor la verdad” (EDA5).

“A XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) se me imagina que puede ser complicado que tenga un grupo a su cargo” (EDA8).

“Yo creo que eso le costaría a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) el tema del liderazgo, el tener que estar a cargo de un grupo de personas” (EDA9).

“Por jerarquía no sé si hay alguna actividad que sea como más complicada para los chiquillos” (EDE6).

“Claro, entonces a partir de lo dicho de que le complicaría tener un grupo a su cargo, el estar encargado de bodega sería una actividad que le complicaría” (EDE7).

Categoría organización curricular, estrategias y adecuaciones curriculares

Las educadoras coinciden al señalar que el equipo PIE a comienzos del año escolar, realizó un taller para los docentes regulares, en el que se abarcaron temas referentes a la diversidad de diagnósticos presentes en los estudiantes con necesidades educativas especiales con los que trabajarían durante el año. De acuerdo a lo mencionado, este taller tuvo como objetivo el orientar a los docentes respecto a las **adecuaciones curriculares** que eran posibles implementar para con los jóvenes integrados en la escuela, tanto en el terreno práctico como en evaluaciones y ser aplicadas de forma autónoma por ellos.

A pesar de la realización del taller, a juicio de las educadoras el docente no ha necesitado aplicar mayores **adecuaciones y/o estrategias curriculares** en el desarrollo del Taller de Agroecología, ya que los jóvenes integrados con TEA al parecer no las requieren, señalando que pueden realizar las actividades de igual forma que sus compañeros.

“nosotros el viernes pasado tuvimos un taller de los diferentes diagnósticos, donde presentamos adecuaciones curriculares y bueno los profesores lo agradecían y ya llegaron el lunes con las pruebas adaptadas por ellos, ahora las están haciendo ellos, ni siquiera las educadoras, entonces toman todas las recomendaciones” (EDE14).

“De XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) que yo esté en conocimiento, el profesor no tiene ninguna estrategia distinta de las que tiene con el resto del curso para él” (EDA11).

“(…) en el fondo, recibe los mismos apoyos complementarios que el resto de los niños que está integrado en las asignaturas formales de trabajo. Lo mismo ninguna adecuación significativa, cualquier adecuación que se pueda hacer al currículum es no significativa” (EDA5).

“A mí me pasa como lo mismo, sólo que al principio de año trabajamos eso como de su seguridad dentro del espacio abierto del campo (estudiante con TEA 2° año medio), me preguntó cómo podía hacerlo y ahí le di algunas directrices, pero más allá de no ha necesitado más apoyo y también hemos resuelto problemas pero con otros estudiantes, también del PIE algunos (...)” (EDI12).

“Yo se lo entregué pero en un papelito, como por ejemplo diciendo este niño es bueno que sea evaluado de tal y tal forma, los separé por diagnóstico y eso le ayudó harto (...)” (EDI17).

En función de las **habilidades y/o capacidades** que se esperan alcanzar por los jóvenes integrados en la escuela, destacan la importancia de que estos estudiantes de acuerdo a sus necesidades específicas desarrollen labores técnico agropecuarias que les sean factibles realizar, en función de sus características personales, físicas, socioemocionales.

“Esperamos que alcancen todas las áreas de desarrollo que están dentro del taller de agroecología al menos este año. A lo mejor, lo hemos conversado en otras ocasiones, con algunos estudiantes que presentan dificultades permanentes, si cambiaran de diagnóstico, esperamos que se desarrollen en un área específica más técnica (...)” (EDI3)

“(...) para estos chiquillos que tienen deficiencia intelectual, que mejor se desempeñarían en un oficio que como técnicos agrícolas que les cuesta más” (EDA16).

En cuanto al **tipo de evaluación** que se aplica en la asignatura del Taller de Agroecología, coinciden al señalar que esta es de carácter sumativo, siendo evaluada clase a clase en relación a la labor realizada por los estudiantes de acuerdo a la actividad asignada por el docente a cargo, no existiendo una evaluación diferenciada para los jóvenes que presentan TEA.

Es importante indicar que dentro de la evaluación también participan estudiantes de 3° y 4° año medio, quienes cumplen con la misión de monitorear el cumplimiento de las tareas delegadas a los jóvenes, todo esto con el fin de acercarlos a las responsabilidades con las que se verán enfrentados cuando realicen sus prácticas profesionales.

“La nota o el promedio no influye en el promedio final, esas notas se van a biología, entonces no hay pruebas formales, ni tampoco evaluaciones diferentes para los estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que tiene notas como acumulativas cada clase, entonces el profesor va chequeando o los monitores de tercero medio también van registrando el trabajo de los estudiantes” (EDE10).

“Es que es evaluación sumativa” (EDA23).

El **objetivo de la formación académico laboral** que se imparte en el escuela, de acuerdo a lo mencionado por una de las educadoras, es preparar a los estudiantes como técnicos agropecuarios y que a través de las herramientas entregadas, habilidades y capacidades alcanzadas ellos puedan desarrollar actividades dentro del mercado laboral de forma autónoma.

“Bueno la escuela forma a técnicos agropecuarios (...) La idea de la escuela es formar estos técnicos agropecuarios pero considerando que en esta escuela asisten varios chicos con escasos recursos la idea es que se forme para que ellos puedan trabajar de forma personal, es decir, que puedan iniciar actividades, que puedan hacer un negocio propio, se entregan todas las herramientas y creo que el campo laboral da para eso” (EDE1).

En relación al **objetivo de la asignatura del Taller de Agroecología**, una de las educadoras describe, que este se enmarca en ser un módulo de iniciación para los estudiantes de 1° y 2° año medio en cuanto a las actividades prácticas que se llevan a cabo en el sector de campo, con el fin de ser una herramienta de acercamiento para cuando los jóvenes cursen 3° y 4° año medio.

“(...) ya en tercero y cuarto medio tienen más ramos de la especialidad, en estos momentos no me acuerdo de todos pero son sanidad del mar, propagación vegetal, etc” (EDE1).

“(...) entonces en primero y segundo medio está el ramo que ustedes observaron que es como para iniciar todo este tema que es el taller de actividades agropecuarias” (EDE1).

Categoría facilitadores y obstaculizadores

En lo que respecta a la **implementación del trabajo del docente regular** en la asignatura del Taller de Agroecología, las educadoras reconocen capacidades y conocimientos en lo que respecta al área técnica agropecuaria, tanto en lo teórico como en lo práctico. De igual forma, se señala que el profesor se muestra muy cercano con los estudiantes, entregándoles confianza por medio de diferentes responsabilidades en la ejecución de tareas, favoreciendo que los alumnos acudan a él de forma respetuosa y participen activamente de la asignatura.

“(...) nosotros como equipo tuvimos una reunión con los profesores en la que primerio se dio a conocer cuáles eran los alumnos del programa y se dieron a conocer también algunas de las características, entonces al profesor XXXX en especial yo sentía que él iba escuchando todas las características y él iba como tecleando los alumnos, sus actitudes, etc. Y bueno él tiene registrado obviamente a los chiquillos y él contaba anécdotas sobre el XXXX de que se había subido a los fardos y él se cuestionaba “¿pero por qué no se baja?”, entonces nosotros le decíamos no se bajó por esto y yo creo que eso también les facilitaron mucho el trabajo con el resto de los chiquillos” (EDE8).

“Se destaca el manejo de grupo que tiene, la solemnidad y la seriedad que le da al trabajo que realizan los chiquillos, porque ellos se lo toman en serio, porque el profesor se lo toma en serio, eso principalmente y claro el dominio de contenidos que tiene, los conocimientos... la confianza que le otorgan los chiquillos también... y le responden, eso principalmente” (EDA25).

“No deja espacios para las bromas, para el desorden, para la falta de compromiso de los chiquillos” (EDA26).

“Tiene que ver con la participación igual, que todos quieren participar... eso es como un valor agregado el compromiso y el respeto que deben de tener para que el trabajo ya sea con las plantas o con los animales tengan frutos. Hay algo tan evidente que va depender digamos de lo que ellos realicen... es algo que se va a ver, algo concreto que se va a crecer una planta, que va a nacer, que tiene que cortar las uñas, más que algo tan formal como son las matemáticas digamos o el lenguaje.” (EDA28).

“Yo creo que sin duda eso favorece el buen rendimiento que tienen los chiquillos en estas asignaturas” (EDA30).

En lo relativo a la **gestión escolar**, señalan que los directivos del establecimiento se encuentran en constante búsqueda de mejoras para la escuela, postulando a proyectos que permitan la incorporación de nuevas tecnologías para el trabajo en las asignaturas relativas al desarrollo técnico agropecuario.

De igual manera, destacan la disposición para **gestionar** diversas formas de ayudar a los estudiantes tanto en materiales para el desarrollo de las actividades, como en generar vínculos comerciales que permitan a los estudiantes incorporarse a empresas de renombre para realizar sus prácticas profesionales, dando oportunidad de desarrollarse laboralmente dentro de dichas instituciones.

Finalmente, reconocen la capacidad para generar **redes de apoyo** que brindan a los jóvenes la posibilidad de acercarse a terapias alternativas, siendo orientadas al desarrollo integral de ellos.

“(...) Ahora igual había hartas cosas que faltaban, sobre todo considerando como las nuevas tecnologías, afortunadamente habían postulado a un proyecto hace algunos años y ya salió aprobado este año de la implementación 3.0 y se ganaron hartos millones, se ganaron alrededor de 150 millones, entonces ya se están invirtiendo en maquinarias, cosas más sofisticadas, de última tecnología porque igual es necesario que los chiquillos se vayan adentrando en eso, porque después entran a una empresa y no saben cómo utilizar cierta maquinaria, etc” (EDE2).

“Sí también después que han hecho las prácticas, hay varios también que siguen estudios superiores relacionados con el área agrícola” (EDA4).

“También el programa se ve beneficiado una terapeuta no convencional que es la terapeuta floral por ejemplo, que bueno puede derivar a los chiquillos sobre todo si tienen hiperactividad, no sé, ella hace un diagnóstico y entrega las flores gratuitamente y además el terapeuta de biomagnetismo que también apoya a los problemas más físicos que son también producto de algo” (EDE9).

“(…) la escuela está asociada con ciertos centros de práctica... por ejemplo la viña Concha y Toro, hay otra empresa que secan frutos y exportan, entonces tiene varias empresas de la comuna y de lugares cercanos que están asociados y aseguran empleabilidad. También está CONAF que los chiquillos hacen prácticas ahí” (EDE4).

Señalan, que existe una **fluida comunicación** con los docentes de educación regular. Mencionan que se han generado diversas instancias en las que ellas han podido dar orientaciones respecto al trabajo que se debe realizar con los jóvenes integrados con TEA, específicamente a comienzos del año escolar, donde como equipo organizaron un taller instructivo respecto a los diversos diagnósticos que presentan los jóvenes pertenecientes al PIE de la escuela. Así mismo, comentan que existe un proceso de evaluación constante respecto al trabajo que se realiza con los estudiantes.

A pesar de lo anterior, expresan que no existe una reunión formal con el profesor del Taller de Agroecología, pero se buscan momentos en que ambos se encuentren disponibles para poder analizar el acontecer académico de los jóvenes integrados con TEA.

“Es que eso igual lo hacemos como permanentemente, o sea igual se hace como en los recreos, en los almuerzos, comentamos cómo vamos en el proceso y vamos evaluando casi diariamente y con el profesor XXXX es cuando tenemos la instancia, entonces ahí vamos replicando como el modelo de seguimiento con los estudiantes a lo mejor más críticos y eso como para replicarlo se me ocurre como más formalizarlo de alguna manera, algún registro, semanal, mensual, quincenal (...)” (EDI18)

“Hay que considerar también que nosotros como equipo tuvimos una reunión con los profesores en la que primerio se dio a conocer cuáles eran los alumnos del programa y se dieron a conocer también algunas de las características” (EDE8).

“Y fue también como bien didáctico para aplicar lo que nosotros le estábamos explicando” (EDE12).

“No tenemos horas de trabajo colaborativo con el profesor XXXX, las reuniones entre comillas que tenemos son bastantes informales, son de pasillo, si es que tiene algo que decirnos importante, que en el caso mío me ha dicho de otros estudiantes pero nunca de

XXXX específicamente alguna dificultad, algo que tengamos que resolver, pero reuniones de colaboración con él no hay” (EDA13).

“Como mencionaba XXXX además, dimos a conocer además de mencionar a los alumnos, dimos a conocer las características por diagnóstico, las características en general de los chiquillos, que puedan presentar según su diagnóstico y cómo trabajar en el aula, estrategias de cómo puedan trabajar en el aula, eso en general en un consejo de profesores. Entonces ahí estuvo el profesor XXXX (...) Sí, también reconocieron las características de un alumno y pudieron decir claramente si corresponde a un SDA voy a trabajar de esta manera. ” (EDA18).

“Lo que yo he visto con los profesores antiguos y los profesores nuevos que se suman a esto están súper involucrados (...) toman todas las recomendaciones, te piden además recomendaciones preguntado qué se puede hacer con un caso” (EDE14).

Se menciona también, el **vínculo** de cercanía que se demuestra entre los estudiantes y el docente del Taller de Agroecología, dándose una agradable dinámica en respeto y confianza, que genera un clima acogedor dentro del desarrollo del módulo.

Comentan, el gran **apoyo** que brinda el **personal paradocente** dentro de las actividades de la asignatura de Taller de Agroecología, ya que guían a los estudiantes en el desarrollo de las actividades y les entregan las instrucciones necesarias para llevar a cabo las diversas labores que se deben ejecutar.

“El profesor XXXX se acerca de forma personal, yo lo he visto conversando con las chiquillas, les hace ciertas preguntas en relación a los estudiantes y eso es bueno que tenga iniciativa propia y se interese por conocer más acerca de los chiquillos” (EDE12).

“Claro, pero también tiene que ver más con el vínculo que establece el profesor con él, que es súper cercano, como de confianza (...)” (EDI10)

“Bueno él siempre está bien pendiente, no va a poner al estudiante en una actividad que sea más compleja y como que también les da mucha responsabilidad, dándole la confianza, entonces eso él lo hace sentir responsable de la tarea que está desempeñando y de no querer fallarle al profesor, entonces eso le ayuda harto para sentirse motivado (...)” (EDI9).

“Las personas que están siempre en el campo, que los chiquillos le dicen también los profes, son quienes están a cargo de diferentes actividades del campo y están a cargo de los estudiantes también, les dan instrucciones de cómo realizar la actividad y los chiquillos tienen el mismo respeto para ellos que con el profesor XXXX” (EDE16).

“(…) él también de repente se acerca a preguntarnos en general, cómo se trabaja con un niño con déficit atencional, como para atenderlo y trabajar con los estudiantes, entonces eso igual ya le da más seguridad para enfrentarse con los estudiantes que presentan características a lo mejor diferentes como hiperactividad que son muchos” (EDA14).

“De todas maneras, ósea él ya se ha acercado por otros estudiantes como te decíamos, y ahí le decimos, mira... puedes ocupar esta estrategia, puedes utilizar esta otra” (EDA19).

“(…) o lo otro si él se acerca en el caso que haya algún alumno que llame demasiado la atención y que pertenezca al programa” (EDA31).

Las educadoras hacen referencia al **apoyo familiar**, dando gran hincapié a la **participación familiar** dentro del proceso de formación integral de ambos estudiantes. Considerando las grandes dificultades en el desarrollo de habilidades sociales, la familia busca incentivar la participación de los jóvenes en diversas instancias que le permitan incorporarse al grupo curso. De igual forma, se pretende que los alumnos mejoren en todos los aspectos en que se ven disminuidas sus calificaciones.

“(…) la familia y la mamá de XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) siempre está presente y comprometida da mucho apoyo” (EDA5).

“En este sentido XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) también tiene mucho apoyo, tiene dos hermanas mayores, también un capital cultural bien importante, las dos hermanas son químico farmacéutico entonces le dan hartito apoyo, sobre todo en los ramos científicos, él tiene mucho interés y mucho mucho apoyo. Su mamá murió cuando él tenía como 10 años, pero no es significativo en su vida, porque también sus hermanas mayores son con harta diferencia al él entonces son bien maternas. El papá está jubilado, pero también súper presente en las reuniones el asiste, pero la responsabilidad la toman las hermanas principalmente (...)” (EDI2).

“El apoyo familiar en el caso de XXXX (estudiante con TEA 2° año medio), y un tema de actitud también, porque si hay algo que no está haciendo bien, él inmediatamente trata de mejorarlo... en este caso yo tengo más que monitorearlo, que intervenir directamente con él, basta solo con decirle que mejore algo, y él lo hace” (EDI31).

Señalan, que un facilitador del proceso de formación académico laboral de los jóvenes integrados con TEA, son las **estrategias** netamente **pedagógicas** que el docente del Taller de Agroecología utiliza en la realización del módulo. Todo esto, se debe a los estudios de formación pedagógica que el profesor cursó para poder desempeñarse de manera óptima en el establecimiento.

Muy por el contrario, mencionan, que los otros profesionales que imparten las asignaturas del área técnica, son titulados en ingeniería o técnicos de carreras afines, por lo que carecen de metodologías para poder trabajar con estudiantes integrados, lo que dificulta el proceso de aprendizaje para estos jóvenes.

“Aparte él, a diferencia de los otros profesores de Campo estudió pedagogía... técnico profesional... enseñanza media... no recuerdo bien el nombre... tiene harta experiencia (...)”
(EDI22).

“Pero por eso mismo, yo creo que en base a su experiencia y a sus conocimientos logra articular un equipo bien unificado de cursos, con los tres cursos con los que yo lo he visto trabajar al menos (...)” (EDI23).

“Yo creo que no sé si es un obstaculizador pero que obviamente que es propio de la carrera, que se vive con todos los profesores del área de campo, es que son tienen otras profesiones, son veterinarios, ingenieros agrónomos, por lo tanto no han tenido ramos de campo y además de la experiencia es lo único que tienen ellos como capital cultural para aprender a trabajar con los chiquillos, entonces de pronto les cuesta entender algunas cosas que son propio que a lo mejor los que estudiamos pedagogía lo sabemos, entonces ahí hay algunas resistencias sobre todo con los profesores nuevos del área de campo que les cuesta adaptar las pruebas, les cuesta que los chiquillos pueden darla en otro momento, en otro lugar, esas cosas”
(EDE9).

Una de las educadoras menciona, como **obstaculizador** el **tope de horario** que existe entre el módulo de Taller de Agroecología y el de aula de recursos. Por lo anterior, es que se debió modificar el momento en que se llevaba a los jóvenes al trabajo personalizado con las educadoras diferenciales. Todo esto, con el fin de propiciar espacios para que los alumnos asistieran a ambos lugares con agrado.

“Un obstaculizador que si yo veía cuando lo sacaba de campo el primer semestre ellos se quejaban, y tampoco se optimizaba el trabajo en el aula de recursos y no servía en las actividades de campo, a pesar de que allá se le daban todas las facilidades, ya traerlo para acá afectaba su disposición, entonces para este semestre reestructure el horario, y ya no lo voy a sacar en campo.” (EDI41).

Se expresa de forma explícita por una de las educadoras, la **falta de conocimientos** respecto al uso de las herramientas con las que trabajan los estudiantes integrados con TEA. La docente hace referencia a su ignorancia respecto al tema, por lo que no podría brindarles apoyo a los jóvenes, limitando de esta forma la ayuda que podría prestarle.

“Ósea yo no lo podría ayudar en el uso de las herramientas (risas)... no tengo idea de cómo se manejan (...) (EDI33)

Según lo expresado por las educadoras, dentro del establecimiento el PIE cuenta con gran **aceptación y apoyo**. Los docentes regulares se sienten muy agradecidos del rol que desarrollan las educadoras diferenciales dentro de la escuela, y consideran que es sumamente necesario que se sigan generando instancias en las que se les entreguen guías y estrategias que favorezcan el desarrollo académico de los estudiantes integrados.

“Yo creo que sí tienen una buena percepción del trabajo, lo consideran necesario y hacen las preguntas también, ellos no están ajenos. Al igual que las educadoras diferenciales, los profesores de este colegio, están súper comprometidos con los chiquillos, entonces en la medida que puedan ayudarlos y tomar las orientaciones de la educadora diferencial lo van a hacer, porque están comprometidos con ellos , más de que porque tengan que hacerlo o porque hay que integrar a la educadora” (EDE15).

Una de las educadoras menciona como un **obstaculizador**, la inexistencia de reuniones de coordinación formales específicamente con el docente regular que imparte la asignatura de Taller de Agroecología, ya que como lo exige el decreto N°170 que rige los proyectos de integración, éstas son sólo obligatorias con los docentes de las asignaturas de lenguaje y comunicación y educación matemática, dejando de lado los demás ramos.

Frente a esto, la educadora considera de suma importancia generar instancias formales en las que se puedan realizar lineamientos de trabajo conjunto, con el fin de proyectar de manera íntegra el desarrollo de los estudiantes pertenecientes al PIE.

“(...) yo los veo conversando por ejemplo en los pasillos, en la hora de almuerzo” (EDE14).

“ (...) los profesores tiene reuniones de trabajo colaborativo con las educadora diferenciales, con los profesores de lenguaje y matemática, eso es como la formalidad porque es lo que te exige el decreto, pero informalmente con todos los profesores que lo requieran, siendo estas conversaciones de pasillo, donde preguntas qué se puede hacer con este estudiante o todo lo contrario también comentando “mira estoy súper contenta, porque este alumno trabajó súper bien”, pero formalmente sólo con lenguaje y matemática y eso es también una vez a la semana con cada uno” (EDE19).

Categoría logros alcanzados

A partir de los **logros alcanzados** por los estudiantes con TEA, en el desarrollo de la asignatura del Taller de Agroecología, expresan que ambos jóvenes cumplen a cabalidad con los objetivos de las actividades que consigna el ramo y en ese cumplimiento alcanzan las **habilidades y capacidades** que contempla cada labor.

Se destaca que una de las educadoras comenta que para el joven de 2° año medio con TEA, el **desempeño alcanzado** en las diferentes actividades del Taller de Agroecología, ha favorecido que el estudiante haga frente a distintas responsabilidades que le son asignadas en la ejecución de las labores, tanto en el sector agrícola como pecuario. Se menciona a su vez, que el esfuerzo dedicado por el estudiante a pesar de sus dificultades de coordinación observables también en la asignatura de educación física, han sido mejoradas, siendo evidenciadas en sus calificaciones.

Frente a los **logros obtenidos** por los estudiantes con TEA en el Taller de Agroecología, habiendo alcanzado un promedio de nota de nivel satisfactorio, una de las educadoras señala, que no se ha requerido la implementación de ajustes o uso de estrategias de trabajo distintas a las programadas en la asignatura, para ser adoptadas por parte de las docentes de educación diferencial.

“Si el desempeño fuera otro de los alumnos que tenemos, a lo mejor si las chiquillas hubieran tenido que hacer un plan y decir así como ya vamos a llegar hasta acá, o como lo vamos a hacer con otro tipo de estrategias, pero como en realidad cumplen bastante bien todo lo que propone el programa de la asignatura, alcanzando las habilidades que se esperan... por tanto no es necesario” (EDE14).

“(…) tiene un promedio 5,7 satisfactorio, suficiente satisfactorio en el taller (estudiante con TEA 1° año medio) (...) ha tenido un buen desempeño en general en todas las asignaturas, teniendo un promedio 5.1 general, donde tenía más bajito en matemática, sin embargo, tuvo un buen desempeño” (EDA5).

“Hacen y cumplen lo mismo que el resto” (EDA22).

“Con XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) pasa un poco lo mismo, también supera el promedio del curso, tiene un cinco uno y el promedio es un cinco, y en la asignatura del taller obtuve un 5.7, no están las otras notas de compromiso para haberte comentado, pero están bien” (EDA35).

“(...) estuvo súper bien XXXX (estudiante con TEA 2° año medio), cuando le toca ser administrador de la bodega él me cuenta y también yo lo felicito... cosas así, como para también ir fortaleciendo la confianza, el autoestima escolar de XXXX (...)” (EDI28).

“(...) pero para tener un cinco seis igual hay que poner hartito empeño (...)” (EDI32).

“(...) que ya haya mejorado en educación física, quiere decir que está mejorando la coordinación, el equilibrio y esto favorece en las otras actividades” (EDI36).

Una de las educadoras menciona que para cada asignatura los estudiantes al inicio de cada semestre escolar se comprometen a obtener un promedio específico. En el caso de la asignatura del Taller de Agroecología, ambos jóvenes con TEA **superaron la nota** propuesta.

“Para el segundo semestre la idea es que se pongan o la misma nota del promedio del semestre anterior o una mayor... para ir como subiendo la vara, en este caso para XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) y XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) la nota de 5.6 y 5.7” (EDE15).

De igual forma, una de las educadoras señala que las **calificaciones de la asignatura del Taller de Agroecología** deben ser subidas por el docente a cargo a la plataforma web que la escuela dispone para esto. Las notas son revisadas por las educadoras, mencionando que no es necesario el establecer alguna reunión o conversación con el profesor del ramo, ya que mediante este sitio ellas toman conocimiento del desempeño de los estudiantes, así como los apoderados a través de las reuniones mensuales con el profesor de cada curso, se les indica las notas respectivas de cada asignatura del currículum escolar.

“En realidad nosotras revisamos las notas, y si están muy mal... hablamos, estas notas ellos las ingresan al portal de SISCOL y ahí nosotras las revisamos, entonces de repente no es necesario vernos directamente sino que por medio de las notas, a través del computador lo vemos, cualquier cosa que parezca llamativa que nos llame la atención alguna nota muy baja (EDA31).

“Pero que se enteren del profesor directamente, no, yo creo que son en las reuniones mensuales que se hacen de los profesores jefes con los apoderados donde se les informa con mayor claridad, de taller y de las notas que han tenido los chicos, pero las reuniones son mensuales, ahí se informa en general” (EDA32).

Se señala, que en cuanto a las **expectativas que se presentan para los jóvenes con TEA**, éstas dicen relación con que ambos estudiantes superen la calificación promedio obtenida en la asignatura del Taller de Agroecología durante el primer semestre, el que de acuerdo al

desempeño de ambos caracterizado por la responsabilidad y esfuerzo, puede mejorar aún más al finalizar el segundo semestre del año escolar.

“En cuanto a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) las expectativas también son bien altas, entonces todas las notas que él tiene y son buenas, tienen hartito de esfuerzo, si bien le cuestan algunas cosas, él es bien esforzado y se va superando a medida que lo vamos conociendo más, porque claro en un principio era bien extraño, muy introvertido, no se acercaba a preguntar, veía que estaba muy perdido, pero se ha ido superando, cada vez aumentan las expectativas respecto a él” (EDA6).

“Yo feliz, superó mis expectativas, ósea desde un comienzo, viendo las notas que tenía el año pasado, si es que no las mantuvo las mejoró, la mayoría” (EDA34).

“Yo creo que respecto de XXXX (estudiante con TEA 1° año medio), los desafíos son los mismos, ósea del cinco siete que tiene en esta asignatura refleja su desempeño que sea mejor, que tenga mejor desempeño que el semestre pasado... este va a ser el desafío para este segundo semestre” (EDA36).

Categoría necesidades

Las educadoras indican que de acuerdo a las **reuniones de coordinación** con el docente regular de la asignatura del Taller de Agroecología, están deben ser precisadas en su realización prontamente, en concordancia al tiempo de trabajo con el que disponen las educadoras el cual es acotado debido a la distribución de horas con las que deben cumplir en el ejercicio de su rol (preparación de material, planificaciones, apoyo en sala de clases, aula de recursos, reuniones de coordinación).

Expresan además, la importancia de que este **trabajo colaborativo** abarque su desarrollo con los docentes de las asignaturas técnicas de la especialidad correspondiente a 3° y 4° año medio respectivamente, debido al aumento de contenidos teóricos mayormente específicos, así como la ejecución de labores prácticas en la formación agropecuaria, debiendo existir un plan de trabajo previo que posibilite que los estudiantes se adapten progresivamente a los cambios académicos a presentarse.

“(...) otorga muy poco tiempo para preparación de material de adecuación porque claro tienen que estar 8 horas ahí en el aula regular, sacarlo 2 horas al aula de recursos, tener reuniones con los profesores y eso te exige, eso es lo legal y en los colegios que yo conozco tampoco te dan más horas. Pero preparar la clase para apoyar al profesor, adecuar los instrumentos de evaluación para eso no hay tiempo entonces en realidad hay que correr un poco (...) (EDE7).

“A lo mejor la falta de un espacio, el tiempo, el espacio en que podamos coordinar algo y eso también en relación al tiempo que nosotras tenemos, que ustedes saben que esto es bien acotado, se privilegian otras reuniones colaborativas” (EDA15).

“Yo creo también que otro desafío es la formación del espacio donde uno pueda coordinar, sobre todo ya en tercero y cuarto medio, donde ya son muchas las asignaturas específicas y si no hay horas de coordinación es más complejo todavía, más que en primero y segundo medio donde está este taller solamente” (EDA16).

“Y yo pensando como en la proyección del ramo también, lo que sería en tercero y cuarto medio, yo creo que lo que no han afianzado todavía que tiene que ver con hábitos de estudio, ya que se viene el aprendizaje de tantas cosas, ir al campo, conceptos nuevos, manejo de vocabulario más amplio, técnico ese podría ser un obstaculizador... y todavía también las técnicas de estudio, que él sepa estudiar también, que es algo que está en camino” (EDA38).

“Yo creo que en primero y segundo medio debería a empezar a cimentarse el camino para lo que se avecina en tercero medio, porque igual es abrupto el cambio de segundo a tercero, ya que se pasa de científico humanista a pasar a tercero medio que son aproximadamente la mitad del tiempo (...)” (EDI15).

“Entonces en primero y segundo medio están acostumbrados a que no les afecte tanto y después se pone más difícil el currículum, porque tienen que aprender cosas muy específicas, como el crecimiento de los helechos, como botánica (...)” (EDI16).

Dos de las educadoras destacan, la importancia de la implementación de un trabajo con los estudiantes con TEA, que esté en concordancia con mejorar y progresar en el desarrollo de **habilidades conversacionales** necesarias para expresarse, realizar peticiones, coordinar acciones, junto con la adquisición de autonomía y confianza para realizar las distintas labores que comprende la formación técnica laboral.

“Hay que seguir avanzando en términos de seguridad... que ellos vayan adquiriendo más confianza, por ahí podría ir, como con un cuento más transversal y eso claramente le va a permitir lo otro” (EDE17).

“Quizá en el caso de XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) que él logre realizar todas las actividades en las que el presenta mayor dificultad, de que él se sienta más autónomo en el campo, que sienta que se la puede en el fondo, ese es el mayor desafío.” (EDI34).

“Para sociabilizar también, ser menos introvertido, ser más niño (...) (EDI40).

Finalmente respecto a las **proyecciones futuras** que tiene el establecimiento en relación a la formación académico-laboral de los estudiantes, manifiestan que se está en proceso de conformar una escuela de oficios específicos a través de la realización de ocupaciones tales como carpintería, confección de paneles solares, con el fin de que aquellos estudiantes que presenten mayores dificultades en cuanto a las labores requeridas como técnicos agropecuarios, puedan desempeñarse y perfeccionarse en una actividad que esté en correlación a sus habilidades, capacidades y necesidades.

Así también, en cuanto al desarrollo de **implementaciones próximas** en función de la formación académico-laboral de los estudiantes, una de las educadoras indica que para el segundo semestre del año escolar se dará inicio a la realización de tres talleres extra programáticos de artes, circo y percusión. El fin de estos, es que los alumnos puedan escoger uno e ir desarrollando diferentes habilidades y/o capacidades en función de las actividades a realizarse en cada uno, de modo tal de que las aptitudes alcanzadas, favorezcan el progreso en las diferentes asignaturas que contempla el currículum escolar.

“Como plan futuro la escuela pretende brindar un taller de una escuela de oficios, la idea es que se va a enseñar a armar paneles solares, carpintería, para formar a técnicos calificados”
(EDE1).

“(…) Y lo otro la formación de una escuela de oficios como decía la XXXX (coordinadora del PIE), que se haga realidad sobre todo para estos chiquillos que tienen deficiencia intelectual, que mejor se desempeñarían en un oficio que como técnicos agrícolas que les cuesta más”
(EDA16).

“(…) una de las metodologías que se implementaron para el segundo semestre, se van a impartir tres talleres uno de arte, uno de percusión y uno de circo, entonces la idea es que los chicos escojan uno de estos talleres, pero no es obligatorio que se queden, entonces la idea es que se trabaje la frustración, autoestima, concentración... y todo lo que conlleva estar pendiente del profesor que te dice cómo tienes que tocar no se... cierto instrumento, para que también repercutan en los logros académicos y para XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) y XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) serán talleres que les ayudarán mucho”
(EDE19).

ANÁLISIS INTERSUJETO
PROFESORAS DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL
DOCENTE DE EDUCACIÓN
REGULAR

Contextualización

A continuación se presenta el análisis intersujeto, de los individuos participantes de esta investigación, correspondiente a las docentes de educación diferencial junto con el docente de educación regular de la asignatura del Taller de Agroecología, dando cuenta de los elementos recurrentes y/o más significativos de las categorías analizadas.

Categoría actividades

Los entrevistados señalan que bajo la estructura curricular de la asignatura del Taller de Agroecología, se desarrollan dos sectores de trabajo uno agrícola y otro pecuario, destacando **actividades** relativas al cuidado de las hortalizas, producción animal y producción vegetal de abono. Estas actividades, se modifican en función de las estaciones del año, de acuerdo al objetivo de cada labor.

“Es que lo que pasa que trabajan por módulos, se encargan en grupos de distintas cosas y también depende de la época, porque por ejemplo si está la época en que deben cosechar alfalfa, el profesor distribuye a un grupo para que corte y la envase y se la lleve a los animales (...)” (EDE6).

“Porque aquí se hacen varias actividades, los cabros (estudiantes) tienen que pasar por todos los sectores del campo, por las hortalizas, el gallinero, cabrerío, camas aboneras, tienen que raspar acequias, limpiar los caminos de acceso (...)” (ERD2).

Además describen que el **tiempo** asignado para el módulo de la asignatura del Taller de Agroecología, se ejecuta un día a la semana por los estudiantes de 1° y 2° año medio, contando con una duración de cuatro horas y media cronológicas y seis horas pedagógicas.

En cuanto al **tiempo** de estancia por actividad de los jóvenes, el docente de la asignatura señala, que de acuerdo a su apreciación respecto a las habilidades alcanzadas por los estudiantes en el desarrollo de las labores asignadas, se determina la continuidad o permanencia en una actividad respectiva, con el fin de lograr un desarrollo homogéneo de los jóvenes en su formación académico-laboral.

“(...) ahí los chiquillos tienen 4 horas a la semana de taller” (EDE1).

“Y ahí estas los chiquillos a veces una semana por sector, otras veces dos semanas, y eso depende de cómo los vea yo po, porque esto lo hacen un puro día a la semana, y aquí estamos hartito rato si, de las 8.30 que llegan, hasta las 13:00 depende a qué hora vallan a almorzar, pero pa toos igual(...)”(EDR7).

Una de las educadoras diferencial comenta que, la **organización de los estudiantes** en la asignatura del Taller de Agroecología, es realizada por el docente distribuyendo a los alumnos

de 1° y 2° año medio en grupos denominados cuadrillas, en donde cada una se encarga de realizar una labor determinada, ya sea en el sector agrícola o pecuario.

“(…) ahí el profesor distribuye a los chiquillos por grupos de trabajo que son llamadas cuadrillas” (EDE2).

“(…) ahí los chiquillos en cada actividad se distribuyen por grupos de trabajo” (EDE2).

Sólo una educadora se refiere a la existencia de diferentes tipos de **herramientas de trabajo** en la asignatura del Taller de Agroecología, de acuerdo al objetivo determinado por cada labor. A su vez, el uso de estas herramientas, requiere el desarrollo de habilidades y/o capacidades por los estudiantes, para hacer buen manejo de estos implementos.

“(…) Hay que mencionar también que ellos según las actividades utilizan diferentes herramientas, como palas, carretillas para transportar, chuzos, picotas, rastrillos” (EDE2).

En cuanto a las **actividades** de la asignatura del Taller de Agroecología, en que los estudiantes con TEA presentan **mayor preferencia**, todos concuerdan en señalar que el joven integrado con TEA de 2° año medio, expresa una mayor inclinación por las labores que se desarrollan en el sector agrario tales como trabajo en el huerto. Cabe señalar, que no se explicita que el alumno integrado con TEA de 1° año medio muestre mayor preferencia por una actividad en particular, haciendo alusión que presenta agrado a nivel general por el ramo.

Es importante destacar, que los entrevistados coinciden en señalar que ambos estudiantes, se mostraron sumamente sensibles, al presenciar el nacimiento de crías dentro del sector pecuario, reflejando en sus rostros expresiones de felicidad y asombro, ante el acontecimiento.

“A mi XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) me ha dicho en general no más, que le gusta mucho el ramo de campo” (EDA10).

“En cambio a XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) esa es una de las actividades que más le favorece (trabajo en huerto), porque él es tremendamente buen administrador, líder en ese sentido, (...) él lo va a realizar no hay duda alguna (... ”) (EDI4).

“Sí considero que hay actividades que resultan mucho más significativas para ellos e incluso la semana pasada las cabras parieron sus crías, esa fue una experiencia súper asombrosa para XXXX y XXXX (referido a los estudiantes integrados con TEA), se mostraron sensibles y con expresiones de felicidad en su rostro...” (EDR8).

“Sí XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) en este caso presenta mayor preferencia por actividades que son realizadas en el sector del huerto, pero a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) en general le gustan todas (actividades) no ha manifestado falta de motivación por alguna u otra (...)” (EDR8).

“tenían que ver como el parto de la cabra... Osvaldo en este caso se muestra muy sensible ante el nacimiento de los cabritos, mostrando expresiones de alegría en su rostro” (EDI 24).

Categoría organización curricular, estrategias y adecuaciones curriculares

En cuanto al **objetivo de formación académico laboral** que imparte la escuela, los docentes explican, que el establecimiento forma a Técnicos Agropecuarios, bajo el alero del Decreto N°220 del MINEDUC. Del mismo modo, se señala que, la preparación de los estudiantes exige una dualidad de competencias a desarrollar tanto en el sector agrícola como pecuario.

Es importante destacar, que la unidad educativa, pretende dar herramientas a los estudiantes (gran parte pertenecientes a los quintiles más bajos), con el fin, de que puedan independizarse económicamente y generar negocios propios.

“El objetivo que tiene esta escuela es formar técnicos agropecuarios, la palabra agro que consiste en todo lo que se trata del campo y pecuario en relación a los animales de producción” (EDR2).

“Bueno la escuela forma a técnicos agropecuarios (...) La idea de la escuela es formar estos técnicos agropecuarios pero considerando que en esta escuela asisten varios chicos con escasos recursos la idea es que se forme para que ellos puedan trabajar de forma personal, es decir, que puedan iniciar actividades, que puedan hacer un negocio propio, se entregan todas las herramientas y creo que el campo laboral da para eso” (EDE1).

En concordancia con lo anterior, los docentes mencionan que el **currículum escolar** del programa de formación técnica agropecuaria, propone la asignatura del Taller de Agroecología, que se presenta como ramo inductivo de las actividades a realizar en cursos superiores, tanto en el sector agrícola como pecuario. A su vez, se expresa que para los cursos correspondientes a 3° y 4° año medio, en conformidad al currículum escolar, se destina un mayor número de horas pedagógicas semanales, para el trabajo comprendido tanto en las actividades teóricas como prácticas de las asignaturas de especialidad que se añaden, dando énfasis al desarrollo técnico de la formación académico laboral.

“Acá el plan de las asignaturas técnicas que en primero y segundo medio corresponde sólo a una, ya pa’ tercero y cuarto medio son alrededor de nueve y estas se realizan de acuerdo a los planes que se tienen del ministerio donde está contemplada cada una (...)”
(EDR2).

“Igual en tercero medio hay ciertas asignaturas que son requisito indispensable para poder cursar cuarto medio, por ejemplo en tercero está producción de empresa y ya en cuarto ellos deben formar una empresa, entonces todo está entrelazado (...)” (EDR2).

“(...) ya en tercero y cuarto medio tienen más ramos de la especialidad, en estos momentos no me acuerdo de todos pero son sanidad del mar, propagación vegetal, etc.”
(EDE1).

“(...) entonces en primero y segundo medio está el ramo que ustedes observaron que es como para iniciar todo este tema que es el taller de actividades agropecuarias”
(EDE1).

En referencia a las **adecuaciones curriculares**, una de las educadoras hace mención que fue llevada a cabo a comienzos del año escolar, una reunión para los docentes de educación regular por parte del equipo PIE, donde fueron orientados respecto a las estrategias y adecuaciones curriculares a implementar con los estudiantes integrados de acuerdo a sus diagnósticos.

Por otra parte, el docente regular expresa, que él no realiza ninguna estrategia y/o adecuación de trabajo diferente para los estudiantes integrados con TEA, en el desarrollo de la asignatura del Taller de Agroecología, debiendo ejecutar del mismo modo que sus compañeros, las diferentes actividades comprendidas en el ramo.

De acuerdo a la opinión de las educadoras diferenciales, el docente no ha requerido apoyo formal en el trabajo con los estudiantes con TEA integrados, ya que a su juicio, ambos jóvenes no necesitan ninguna adecuación o estrategia curricular para desenvolverse en el Taller de Agroecología.

“nosotros el viernes pasado tuvimos un taller de los diferentes diagnósticos, donde presentamos adecuaciones curriculares y bueno los profesores lo agradecían y ya llegaron el lunes con las pruebas adaptadas por ellos, ahora las están haciendo ellos, ni siquiera las educadoras, entonces toman todas las recomendaciones” (EDE14).

“(...) en el fondo, recibe los mismos apoyos complementarios que el resto de los niños que está integrado en las asignaturas formales de trabajo. Lo mismo ninguna adecuación

significativa, cualquier adecuación que se pueda hacer al currículum es no significativa” (EDA5).

“No, yo no he realizado ninguna adaptación diferente al programa de la asignatura. Sí me doy cuenta que ellos son diferentes a sus compañeros en cuanto a su comportamiento, forma de establecer relaciones con los otros, su caminar, la forma de hablar, pero no he realizado ninguna adecuación distinta para desarrollar con ellos” (EDR9).

El docente de educación regular menciona, que la unidad educativa no es responsable de encontrar centros de práctica para sus estudiantes, pero que en muchas ocasiones, son las propias **empresas del sector** quienes se contactan con ellos, ante la necesidad de profesionales. En esos casos, los responsables de las prácticas, buscan a los estudiantes que se ajusten más al perfil requerido por la compañía.

“Acá la escuela no necesariamente debe dar los centros de práctica a los estudiantes, ellos por su cuenta deben buscarlos según sus preferencias, pero como se lleva hartos tiempo acá, se han formado convenios y lazos con empresas dentro de la comuna (...)” (EDR4).

“Hay veces en que nos llaman y dicen que hay cupos-vacantes para que alumnos realicen su práctica en su empresa y nosotros se lo comunicamos a ciertos alumnos como una sugerencia, porque tampoco podemos enviar a cualquiera, porque tiene que adaptarse al perfil requerido y no pueden dejar mal parada a la escuela (...)” (EDR4).

Los docentes coinciden al señalar que las **calificaciones** del Taller de Agroecología son de **carácter sumativo**, bajo los mismos parámetros para todos los estudiantes. Los estudiantes de 1º y 2º año medio realizan las actividades asignadas durante el módulo, y al finalizar la clase, es el docente en conjunto con estudiantes de 3º y 4º año medio quienes evalúan el trabajo realizado.

Es importante destacar que el promedio final de la asignatura del Taller de Agroecología, es traspasado como una nota parcial al ramo de Biología, manteniéndose el promedio obtenido por los estudiantes de 1º y 2º año medio en el Taller.

“Bueno las calificaciones en el taller son sumativas, clase a clase se pone una nota al estudiante en relación a su desempeño en la actividad que fue designada (...)” (EDR16).

“Esto es supervisado por mí y por los estudiantes de cuarto medio que son quienes van monitoreando las cuadrillas de trabajo de los jóvenes...” (EDR16).

“Pero como les comentaba no existen acá pautas diferentes para evaluar a estos chiquillos, se hace de la misma forma no más...” (EDR16).

“La nota o el promedio no influye en el promedio final, esas notas se van a biología, entonces no hay pruebas formales, ni tampoco evaluaciones diferentes para los estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que tiene notas como acumulativas cada clase, entonces el profesor va chequeando o los monitores de tercero medio también van registrando el trabajo de los estudiantes” (EDE10).

Las educadoras diferenciales coinciden en señalar respecto al desarrollo de **habilidades y/o capacidades** que se esperan alcanzar por los jóvenes integrados en la escuela, siendo estas dirigidas a labores específicamente técnicas, que se adecuen a sus características personales y que vallan en relación a sus potencialidades.

“Esperamos que alcancen todas las áreas de desarrollo que están dentro del taller de agroecología al menos este año. A lo mejor, lo hemos conversado en otras ocasiones, con algunos estudiantes que presentan dificultades permanentes, si cambiaran de diagnóstico, esperamos que se desarrollen en un área específica más técnica (...)” (EDI3).

“(...) para estos chiquillos que tienen deficiencia intelectual, que mejor se desempeñarían en un oficio que como técnicos agrícolas que les cuesta más” (EDA16).

Categoría facilitadores y obstaculizadores

El docente que imparte la asignatura de Taller de Agroecología, comenta que él perteneció a la unidad educativa como estudiante. Considera actualmente como una **dificultad**, el que se hayan reducido las asignaturas correspondientes al área técnica que contempla el **currículum escolar**, ya que se disminuyeron contenidos que eran fundamentales para la formación de Técnicos Agropecuarios de nivel superior.

“Antes en años anteriores cuando yo estudié aquí salíamos con el título de técnico agropecuario pero de nivel completo, no necesitabas estudiar más o algo así, ahora hay asignaturas que nosotros pasamos de largo ahora con los cabros, que no se hacen, y que con nosotros si se hacían, yo creo que a nosotros nos preparaban mucho más, nos pasaban más materia, profundizaban en cosas que ahora no son importantes (...)” (EDR2).

En lo que respecta al **trabajo colaborativo**, el docente encargado de la asignatura Taller de Agroecología, menciona que en lo formal no se desarrolla este trabajo en conjunto, si bien es cierto, las educadoras diferenciales le han entregado ciertas directrices en cuanto a los diagnósticos y comportamientos de los jóvenes integrados; en lo que respecta al desarrollo de su asignatura propiamente tal, no ha recibido asistencia. El profesor señala, que no enjuicia la

voluntad de las educadoras, sino más bien, el poco tiempo con el que cuentan para desarrollar esta labor.

Por otra parte, una de las educadoras hace alusión, que bajo el Decreto N°170, se priorizan asignaturas tales como lenguaje y/o matemáticas para realizar labores de trabajo conjunto, por lo que cuentan con muy poco tiempo para darle orientaciones al profesor del Taller, pero que de todas formas, se buscan instancias informales para poder reunirse y comentar las situaciones y avances que presentan los jóvenes integrados con TEA.

“No realizamos trabajo conjunto, no existe” (EDR10).

“Yo igual me lo he preguntado, no cuestiono la buena voluntad de las profesoras, pero quizás no se dispone del tiempo para poder realizarlas, ellas igual tiene harta pega, entonces frente a eso no discuto (...)” (EDR10).

“No ninguna a nivel específicos que se haya acercado a mí a darme alguna orientación específica con respecto a XXXX o XXXX (estudiante con TEA 1° y 2° año medio) para poder yo trabajarlas de forma diferenciada con ellos acá en el campo (...)” (EDR11).

“Yo trabajo por lo que veo no más y también soy yo el que me acerco a ellas a preguntarles cuando me surge alguna duda y ellas me dicen “aaaaaaaah sí tení que hacerlo de esta forma y listo”, pero quedo igual a veces po’ cachay (...)” (EDR12).

“ (...) los profesores tiene reuniones de trabajo colaborativo con las educadora diferenciales, con los profesores de lenguaje y matemática, eso es como la formalidad porque es lo que te exige el decreto, pero informalmente con todos los profesores que lo requieran, siendo estas conversaciones de pasillo, donde preguntas qué se puede hacer con este estudiante o todo lo contrario también comentando “mira estoy súper contenta, porque este alumno trabajó súper bien”, pero formalmente sólo con lenguaje y matemática y eso es también una vez a la semana con cada uno” (EDE19).

A juicio de las educadoras, entre el equipo perteneciente al PIE y los educadores regulares, en específico el docente a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología existe una **muy buena comunicación**, dentro de la entrevista hacen alusión a las diversas instancias de colaboración que se han podido realizar con el profesorado, donde se han entregado orientaciones sobre el trabajo que se debe realizar con los jóvenes integrados con TEA. De igual forma, comentan que existe un proceso de evaluación constante respecto al trabajo que se realiza con los estudiantes.

A pesar de lo anterior, ellas comentan, que formalmente no se ha podido desarrollar una instancia de trabajo y reunión formal con el profesor del ramo de Taller de Agroecología, y que las pequeñas conversaciones que se dan entre ellos son en general de pasillo.

De igual forma, el docente de la asignatura en cuestión menciona que no existe una **comunicación fluida** entre el docente regular y las educadoras diferenciales, señalando su desconocimiento frente al trabajo que realizan las educadoras diferenciales con los jóvenes con TEA integrados, comentando además que los estudiantes son retirados de su módulo, impidiendo el desarrollo natural de su asignatura.

“Es que eso igual lo hacemos como permanentemente, o sea igual se hace como en los recreos, en los almuerzos, comentamos cómo vamos en el proceso y vamos evaluando casi diariamente y con el profesor XXXX es cuando tenemos la instancia, entonces ahí vamos replicando como el modelo de seguimiento con los estudiantes a lo mejor más críticos y eso como para replicarlo se me ocurre como más formalizarlo de alguna manera, algún registro, semanal, mensual, quincenal (...)” (EDI18).

“No tenemos horas de trabajo colaborativo con el profesor XXXX, las reuniones entre comillas que tenemos son bastantes informales, son de pasillo, si es que tiene algo que decirnos importante, que en el caso mío me ha dicho de otros estudiantes pero nunca de XXXX específicamente alguna dificultad, algo que tengamos que resolver, pero reuniones de colaboración con él no hay” (EDA13).

“Como mencionaba XXXX además, dimos a conocer además de mencionar a los alumnos, dimos a conocer las características por diagnóstico, las características en general de los chiquillos, que puedan presentar según su diagnóstico y cómo trabajar en el aula, estrategias de cómo puedan trabajar en el aula, eso en general en un consejo de profesores. Entonces ahí estuvo el profesor XXXX (...) Sí, también reconocieron las características de un alumno y pudieron decir claramente si corresponde a un SDA voy a trabajar de esta manera. ” (EDA18).

“Pero tampoco ella me comentaba lo que hacían cuando lo sacaba no cachaba qué onda, yo no ponía atado no más dejaba que se lo llevara (...)” (EDR12).

En lo relativo a las **redes de apoyo**, los docentes concuerdan al mencionar que la unidad educativa valora el **desarrollo integral** de sus estudiantes, para esto cuenta con diferentes terapeutas alternativos encargados de promover y mantener el equilibrio socio-emocional del estudiantado.

“También acá se trabaja con flores de bah pa’ los chiquillos, los evalúan y ahí cuando creen que las necesitan viene una psicóloga y se las hace, también viene un cieguito a hacer imanes y funciona igual que con las flores, entonces son cosas rebuenas con las que cuenta la escuela (...)” (EDR3).

“También el programa se ve beneficiado una terapeuta no convencional que es la terapeuta floral por ejemplo, que bueno puede derivar a los chiquillos sobre todo si tienen hiperactividad, no sé, ella hace un diagnóstico y entrega las flores gratuitamente y además el terapeuta de biomagnetismo que también apoya a los problemas más físicos que son también producto de algo” (EDE9).

“(...) la escuela está asociada con ciertos centros de práctica... por ejemplo la viña Concha y Toro, hay otra empresa que secan frutos y exportan, entonces tiene varias empresas de la comuna y de lugares cercanos que están asociados y aseguran empleabilidad. También está CONAF que los chiquillos hacen prácticas ahí” (EDE4).

Los docentes concuerdan al señalar que la unidad educativa dispone de los **recursos tanto humanos como económicos** para abarcar en su gran mayoría las necesidades de los estudiantes, del mismo modo los directivos del establecimiento constantemente están postulando a proyectos que les permitan incorporar nuevos elementos y tecnologías para el trabajo tanto de las asignaturas técnicas como científico-humanistas.

De igual forma, los profesores coinciden al mencionar que el establecimiento no escatima en gastos para proporcionar los materiales y herramientas necesarias para realizar todo tipo de actividades académicas y extra programáticas.

“Miren acá la escuela está llena de recursos, yo que trabajo en el colegio Los Guindos en las mañanas, comparo ambos y si bien allá cuentan con maquinarias de último modelo, acá hay más recursos, contamos con el terreno práctico, hay zonas delimitadas para que los jóvenes hagan la pega, como el cabrerío, el gallinero, cuando tocan asignaturas pecuarias donde se requiera el conocer otros animales de producción se realizan salidas a terreno (...)” (EDR3).

“La escuela está dispuesta a pasar las lucas o poner movilización para el traslado de los cabros, ahora parece que habrá convenio con turbus porque el papá de la dueña de la escuela es jefe de turbus entonces habrá mayor disponibilidad o también ellos mismos son bien entusiastas y si les decimos que haremos una salida, entre ellos mismos juntan las monedas y le damos a la salida (...)” (EDR3).

“(...) Ahora igual había hartas cosas que faltaban, sobre todo considerando como las nuevas tecnologías, afortunadamente habían postulado a un proyecto hace algunos años y ya salió

aprobado este año de la implementación 3.0 y se ganaron hartos millones, se ganaron alrededor de 150 millones, entonces ya se están invirtiendo en maquinarias, cosas más sofisticadas, de última tecnología porque igual es necesario que los chiquillos se vayan adentrando en eso, porque después entran a una empresa y no saben cómo utilizar cierta maquinaria, etc” (EDE2).

“Sí también después que han hecho las prácticas, hay varios también que siguen estudios superiores relacionados con el área agrícola” (EDA4).

Los docentes señalan que el profesor del módulo del Taller de Agroecología, cuenta con conocimientos acabados en cuanto a los diferentes contenidos a abordar en la asignatura, tanto a nivel práctico como teórico, entregando las herramientas necesarias a los estudiantes en su formación académico laboral inicial.

Del mismo modo reconocen en el docente, preocupación por desarrollar un clima de respeto y confianza en la ejecución e **implementación del trabajo**, lo que favorece la activa participación de los estudiantes en las labores que contempla el ramo. A su vez, se destaca que el profesor entrega roles a los alumnos en las diferentes actividades, lo que conlleva a que se hagan responsables de efectuar un buen trabajo.

“(…) dentro de esto los factores involucrados son el desarrollo de mis clases, integrarlos en todo lo que se hace, incentivarlos a continuar (...)” (EDR17).

“Me siento muy contento, porque yo no tengo ninguna dificultad o inconveniente para trabajar con ellos, de hecho como les comentaba la vez anterior, los he puesto a ellos como jefes de cuadrilla y son estudiantes respetados y queridos por sus pares (...)” (EDR18).

“Se destaca el manejo de grupo que tiene, la solemnidad y la seriedad que le da al trabajo que realizan los chiquillos, porque ellos se lo toman en serio, porque el profesor se lo toma en serio, eso principalmente y claro el dominio de contenidos que tiene, los conocimientos... la confianza que le otorgan los chiquillos también... y le responden, eso principalmente” (EDA25).

“Tiene que ver con la participación igual, que todos quieren participar... eso es como un valor agregado el compromiso y el respeto que deben de tener para que el trabajo ya sea con las plantas o con los animales tengan frutos. Hay algo tan evidente que va depender digamos de lo que ellos realicen... es algo que se va a ver, algo concreto que se va a crecer una planta, que va a nacer, que tiene que cortar las uñas, más que algo tan formal como son las matemáticas digamos o el lenguaje.” (EDA28).

En cuanto a la **implementación del PIE** en la unidad educativa, los docentes concuerdan que este ha sido un gran **aporte** al desarrollo de la escuela a nivel general, destacando su contribución para con los docentes regulares en la entrega de orientaciones y estrategias de trabajo, como así también para los estudiantes quienes reciben apoyo de las educadoras diferenciales, permitiéndoles sobrellevar sus dificultades tanto académicas como socioemocionales.

“(...) el hecho de que la escuela haya implementado este proyecto de integración lo encuentro muy bueno para los cabros y nosotros mismos (...)” (EDR17).

“Yo creo que sí tienen una buena percepción del trabajo, lo consideran necesario y hacen las preguntas también, ellos no están ajenos. Al igual que las educadoras diferenciales, los profesores de este colegio, están súper comprometidos con los chiquillos, entonces en la medida que puedan ayudarlos y tomar las orientaciones de la educadora diferencial lo van a hacer, porque están comprometidos con ellos, más de que porque tengan que hacerlo o porque hay que integrar a la educadora” (EDE15).

Una de las educadoras comenta, el gran **apoyo** que brinda el **personal paradocente** dentro de las actividades de la asignatura de Taller de Agroecología, ya que se encuentran siempre pendientes de apoyar a los estudiantes en las actividades que les son asignadas, entregándoles instrucciones y cooperando para que ellos logren finalizar sus labores.

“Las personas que están siempre en el campo, que los chiquillos le dicen también los profes, son quienes están a cargo de diferentes actividades del campo y están a cargo de los estudiantes también, les dan instrucciones de cómo realizar la actividad y los chiquillos tienen el mismo respeto para ellos que con el profesor XXXX” (EDE16).

En lo que respecta al **apoyo familiar** con el que cuentan los estudiantes integrados con TEA, una de las educadoras señala y valora que la familia se encuentra muy presente en el proceso de formación académico-laboral de los jóvenes, participando activamente de las actividades y tareas que les son asignadas para realizar en el hogar, de igual forma, están muy comprometidas y alientan constantemente a sus hijos a continuar y perseverar en sus estudios.

“En este sentido XXXX también tiene mucho apoyo, tiene dos hermanas mayores, también un capital cultural bien importante, las dos hermanas son químico farmacéutico entonces le dan hartito apoyo, sobre todo en los ramos científicos, él tiene mucho interés y mucho mucho apoyo. Su mamá murió cuando él tenía como 10 años, pero no es significativo en su vida, porque también sus hermanas mayores son con harta diferencia al él entonces son bien maternas. El papá está jubilado, pero también súper presente en las reuniones él asiste, pero la responsabilidad la toman las hermanas principalmente (...)” (EDI2).

“El apoyo familiar en el caso de Osvaldo, y un tema de actitud también, porque si hay algo que no está haciendo bien, él inmediatamente trata de mejorarlo... en este caso yo tengo más que monitorearlo, que intervenir directamente con él, basta solo con decirle que mejore algo, y él lo hace”(EDI31).

Las educadoras señalan que, en la escuela existen profesionales encargados de llevar a cabo las diferentes asignaturas de especialidad técnica agropecuaria y de ellos sólo el docente a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología en 1° y 2° año medio, tiene **estudios de pedagogía** lo que facilita su rol profesional en el trabajo con los estudiantes frente a sus particularidades en las diferentes actividades que contempla el ramo.

Muy por el contrario, se menciona que los profesionales a cargo de las asignaturas de especialidad del oficio técnico agropecuario, tienen carreras relacionados con el ámbito agropecuario, por lo que no cuentan con herramientas ni estrategias necesarias, para abordar las necesidades de los jóvenes integrados.

“Aparte él, a diferencia de los otros profesores de Campo estudió pedagogía... técnico profesional... enseñanza media... no recuerdo bien el nombre... tiene harta experiencia (...)” (EDI22).

“Pero por eso mismo, yo creo que en base a su experiencia y a sus conocimientos logra articular un equipo bien unificado de cursos, con los tres cursos con los que yo lo he visto trabajar al menos (...)” (EDI23).

“Yo creo que no sé si es un obstaculizador pero que obviamente que es propio de la carrera, que se vive con todos los profesores del área de campo, es que son tienen otras profesiones, son veterinarios, ingenieros agrónomos, por lo tanto no han tenido ramos de campo y además de la experiencia es lo único que tienen ellos como capital cultural para aprender a trabajar con los chiquillos, entonces de pronto les cuesta entender algunas cosas que son propio que a lo mejor los que estudiamos pedagogía lo sabemos, entonces ahí hay algunas resistencias sobre todo con los profesores nuevos del área de campo que les cuesta adaptar las pruebas, les cuesta que los chiquillos pueden darla en otro momento, en otro lugar, esas cosas” (EDE9).

Un obstaculizador mencionado por una de las educadoras diferenciales es el **tope de horario** que se presentaba en 1° y 2° año medio, entre el Taller de Agroecología y las horas correspondientes a aula de recursos, ya que la disposición con la que los estudiantes se dirigían a la sala era muy negativa, disminuyendo los aprendizajes potenciales.

“Un obstaculizador que si yo veía cuando lo sacaba de campo el primer semestre ellos se quejaban, y tampoco se optimizaba el trabajo en el aula de recursos y no servía en las

actividades de campo, a pesar de que allá se le daban todas las facilidades, ya traerlo para acá afectaba su disposición, entonces para este semestre reestructure el horario, y ya no lo voy a sacar en campo” (EDI41).

Una de las educadoras comenta, que su apoyo específico dentro de la asignatura de Taller de Agroecología se ve restringido, ya que no cuenta con el **conocimiento ni teórico ni práctico** para poder darle orientaciones pedagógicas al docente en cuanto al uso de herramientas en las labores que se realizan en el ramo, y bajo este argumento, de ninguna forma puede ayudar a los estudiantes, ya que no tiene los contenidos ni habilidades para desarrollar su trabajo en este módulo.

“Ósea yo no lo podría ayudar en el uso de las herramientas (risas)... no tengo idea de cómo se manejan (...) (EDI33).

Categoría logros alcanzados

En relación a los **logros obtenidos por los estudiantes con TEA** integrados en 1° y 2° año medio, los docentes comentan que los jóvenes han desempeñado las actividades comprendidas en la asignatura del Taller de Agroecología, con esfuerzo y responsabilidad, participando y comprometiéndose en cumplir el objetivo de las tareas encomendadas, no existiendo diferencia con sus compañeros, alcanzado las mismas **habilidades y capacidades** requeridas para los distintos trabajos.

“(...) en realidad cumplen bastante bien todo lo que propone el programa de la asignatura, alcanzando las habilidades que se esperan (...)” (EDE14).

“(...) ellos participan igual que el resto y deben hacer los mismos trabajos y eso les ha ayudado a desarrollarse, han logrado alcanzar un nivel similar a sus otros compañeros (...)” (EDR13).

“(...) el mismo esfuerzo que hacen ellos, el grado de responsabilidad que le ponen a la pega que realizan (...)” (EDR17).

“Sí totalmente considero que los resultados son los esperados, se ha visto que se han superado en el tiempo (...)” (EDR17).

El docente de la asignatura del Taller de Agroecología, menciona que ambos estudiantes con TEA, han mostrado **avances** en el establecimiento de relaciones con sus pares. Expresa que la implementación de su rol ha propiciado los espacios para que estos jóvenes puedan ir aumentando las habilidades conversacionales necesarias para cada una de las actividades que comprende el Taller de Agroecología, así como en el diario vivir.

“Así como en lo académico, porque se les puede ver ahora ya que estamos comenzando el segundo semestre que han avanzado harto, se relacionan un poco más con su pares y yo trato de mantener un vínculo de conversación constante con ellos en la medida de lo posible (...)” (EDR14).

Una de las educadoras comenta, que dado los **logros alcanzados** por los jóvenes con TEA en el Taller de Agroecología, no ha sido necesario proponer por parte de las educadoras, un plan de trabajo distinto y/o diferenciado en el ramo para con estos estudiantes, mencionando una vez más que obtuvieron las competencias esperadas en el desarrollo de la asignatura.

“Si el desempeño fuera otro de los alumnos que tenemos, a lo mejor si las chiquillas hubieran tenido que hacer un plan y decir así como ya vamos a llegar hasta acá, o como lo vamos a hacer con otro tipo de estrategias, pero como en realidad cumplen bastante bien todo lo que propone el programa de la asignatura, alcanzando las habilidades que se esperan... por tanto no es necesario” (EDE14).

Respecto a las **expectativas** que se tienen para los estudiantes integrados con TEA de 1° y 2° año medio, las educadoras diferenciales expresan que el desafío esperable para ambos jóvenes logren, es mejorar la calificación obtenida en el Taller de Agroecología para el segundo semestre del año escolar, en base a su esfuerzo y responsabilidad, lo cual favorecerá elevar el promedio de la asignatura. No obstante, no se explicitan en qué consisten estas, en cuanto al desarrollo del futuro laboral de los alumnos.

“Yo creo que respecto de XXXX (estudiante con TEA 1° año medio), los desafíos son los mismos, ósea del cinco siete que tiene en esta asignatura refleja su desempeño que sea mejor, que tenga mejor desempeño que el semestre pasado... este va a ser el desafío para este segundo semestre” (EDA36).

Por el contrario, el docente de la asignatura del Taller de Agroecología, expresa que las **expectativas** esperables para ambos estudiantes alcancen son básicas, ya que no podrán realizar tareas que les demanden un liderazgo en el que deban utilizar habilidades sociales y lingüísticas, como por ejemplo entregar instrucciones, monitorear la tarea de otros. Sus expectativas son que desarrollen su labor bajo el mando de otros.

“Mira siendo como súper objetivo, siento que la mayoría de estos chiquillos va a trabajar no a cargo de personas; siento que la mayoría de ellos cuando logre llegar, si es que logran llegar a cuarto, no van a tener las capacidades para estar a cargo de gente. Porque les cuesta dirigirse a los otros, les cuesta liderar, imagínate que tengan que hacer un informe técnico, dirigírselo a alguien, yo creo que van a ser obreros no más... siendo súper objetivo (...)” (EDR13).

Categoría necesidades

En cuanto a la **necesidad** de ejecución de **reuniones de coordinación** entre educadoras diferenciales y profesor regular, los docentes manifiestan la inquietud de que estas sean formalizadas a la brevedad, contando con un espacio y tiempo de trabajo colaborativo. Ante esto, las educadoras expresan que las horas pedagógicas en el ejercicio de su rol profesional, se ven acotadas debido a las diferentes funciones que deben cumplir, tales como planificaciones, preparación de material, apoyo en aula común y aula de recursos, reuniones de coordinación con los docentes regulares de la asignatura de lenguaje y comunicación y educación matemática.

No obstante, ante la falta de horas de **trabajo colaborativo**, los docentes comentan que es oportuno la realización de estas, con el fin de poder consolidar progresivamente los cambios a los que se ven enfrentados los estudiantes integrados con TEA, al cursar 3° y 4° año medio, los cuales están referidos principalmente a enfrentarse a diferentes asignaturas de la especialidad técnica, las que exigen el aprendizaje de contenidos específicos, para poder efectuar las diversas labores prácticas agropecuarias. Al respecto, el docente regular de la asignatura del Taller de Agroecología, plantea la necesidad de que las educadoras diferenciales puedan involucrarse de forma directa en el ramo, tomando conocimiento de las actividades que son desarrolladas por los estudiantes en este.

“Claro, quizá falta más la formalización (reuniones de coordinación). Un día que se reúnan las profesoras con toda el área de campo y formalizarlo en realidad, porque en general se hace... se hacen adecuaciones de trabajo, les preguntas a las profesoras que pueden hacer.”
(EDE13).

“A lo mejor la falta de un espacio, el tiempo, el espacio en que podamos coordinar algo y eso también en relación al tiempo que nosotras tenemos, que ustedes saben que esto es bien acotado, se privilegian otras reuniones colaborativas” (EDA15).

“Yo creo que en primero y segundo medio debería a empezar a cimentarse el camino para lo que se avecina en tercero medio, porque igual es abrupto el cambio de segundo a tercero, ya que se pasa de científico humanista a pasar a tercero medio que son aproximadamente la mitad del tiempo (...)” (EDI15).

“Considero que sería muy bueno que pudiésemos trabajar en conjunto que ellas estuvieran mayormente involucradas en el trabajo que se realiza en el campo con los chiquillos (...)”
(EDR10).

“Pienso que debería ser algo inmediato a realizarse ya para el próximo año, porque es una de las partes débiles que yo considero que hay en la escuela. Estas niñas brindan harto apoyo en otras asignaturas como lenguaje, matemática y otros, entonces acá en el campo falta eso (...)” (EDR12).

El docente de educación regular a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología, señala la importancia de poder contar con reuniones de coordinación con las educadoras diferenciales, ya que como comenta las educadoras no se han aproximado cuando él se los ha propuesto. Menciona también, que las educadoras puedan acceder de forma directa al sector del campo donde son desarrolladas las actividades por los alumnos, observando el desempeño y comportamiento de los estudiantes, el cual varía con el que se da en el espacio del aula.

El profesor expresa también, que él está dispuesto a recibir ayuda por parte de las educadoras, necesitando que se le entreguen herramientas para el trabajo con los estudiantes con TEA integrados, tales como pautas de evaluación diferenciadas y orientaciones pedagógicas en base a sus características diagnósticas (físicas, psicológicas, emocionales), de modo tal de apoyar su rol como docente con ambos jóvenes integrados.

“Yo una vez le comenté a la niña esta si íbamos a trabajar juntos, si ella me iba a entregar pautas diferentes para evaluar a los chiquillos, porque esto igual es nuevo para mí lo del PIE, no cacho` mucho como funciona, yo volví a esta escuela este año, entonces no sé muy bien cómo funciona esto (...)” (EDR12).

“Así también que ella me entregue herramientas, estrategias para trabajar con ellos de forma directa porque yo desconozco información acerca de sus partes anatómicas, si presentan alguna dificultad específica médica y menos su forma de pensar psicológicamente (...)” (EDR12).

“También considero importante que ellas se involucren de forma directa acá en el trabajo que se hace en la asignatura del taller, porque es súper distinto el comportamiento de estos alumnos en sala de clases en asignaturas distintas, que el comportamiento que ellos tienen acá en el campo (...)” (EDR21).

Con respecto a la **implementación de un trabajo** específico con los estudiantes integrados con TEA, los docentes sugieren desarrollar **habilidades comunicativas** con ambos jóvenes, debido a que presentan dificultad para relacionarse con sus pares y en establecer vínculos comunicativos (iniciar tópico conversacional, mantener tópico conversacional, finalizar tópico conversacional). Se añade también el poder llevar a cabo un trabajo transversal en cuanto al **desarrollo de autonomía, confianza y canalizar emociones** en los jóvenes, aspectos que

favorecerán que puedan desenvolverse en lo que contemplan las diferentes asignaturas del currículum escolar.

“Hay que seguir avanzando en términos de seguridad... que ellos vayan adquiriendo más confianza, por ahí podría ir, como con un cuento más transversal y eso claramente le va a permitir lo otro” (EDE17).

“Quizá en el caso de XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) que él logre realizar todas las actividades en las que el presenta mayor dificultad, de que él se sienta más autónomo en el campo, que sienta que se la puede en el fondo, ese es el mayor desafío.” (EDI34).

“Con XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) principalmente el que él se comunique más, porque es un alumno muy calladito, de hecho en el curso le dicen “el calladito”, entonces seguir trabajando este aspecto con él(...)” (EDR19).

“Para con XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) mmmm yo creo que lo principal para trabajar con él es el que ayude a controlar sus emociones, es muy ansioso y a veces se le ve muy seriote, siendo que es un joven, se enoja fácilmente entonces por ahí empezar a apaciguar esas cosas y que ayuden en su relación con los otros (...)” (EDR19).

“Yo creo que con los dos es el tema de la comunicación, que lo cabros se acerquen a sus compañeros, o me pregunten cuando tengan alguna duda, porque son como callaos` y también que hagan las actividades, porque se esfuerzan pero a veces les cuesta (...)” (EDR20).

El docente regular de la asignatura del Taller de Agroecología, comenta que él dentro de sus posibilidades, ha intentado abordar la necesidad del **desarrollo de habilidades comunicativas** principalmente del estudiante con TEA de 1° año medio, trabajando la mantención del tópico comunicativo, en base a preguntas realizadas por el profesor al joven.

“Yo he procurado en este semestre el acercarme más a él y poder conversar, le pregunto “¿XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) que está haciendo?” y él muy bajito me responde “acá harneando”, entonces yo continúo preguntándole “¿y para qué está haciendo esa actividad?”, cosa de sacarle más palabras (...)” (EDR19).

Como **proyecciones futuras** a ser implementadas en la unidad educativa, las educadoras diferenciales, señalan que ha sido conversado con los directivos la próxima ejecución de un proyecto de formación de una escuela de oficios que ofrezca diferentes actividades en las que los jóvenes que presentan mayores dificultades puedan desempeñar, alcanzando las competencias necesarias para dichas labores tales como carpintería, armado de paneles solares.

Se hace referencia, por parte de una de las educadoras diferenciales, que a partir del segundo semestre del año escolar, se **implementarán tres talleres** extra programáticos para los estudiantes, con el fin de que puedan desarrollar diferentes habilidades y/o capacidades e ir progresando a nivel transversal y fomentar el desarrollo íntegro de los jóvenes.

“Como plan futuro la escuela pretende brindar un taller de una escuela de oficios, la idea es que se va a enseñar a armar paneles solares, carpintería, para formar a técnicos calificados”
(EDE1).

“(…) Y lo otro la formación de una escuela de oficios como decía la XXXX (coordinadora del PIE), que se haga realidad sobre todo para estos chiquillos que tienen deficiencia intelectual, que mejor se desempeñarían en un oficio que como técnicos agrícolas que les cuesta más”
(EDA16).

“(…) una de las metodologías que se implementaron para el segundo semestre, se van a impartir tres talleres uno de arte, uno de percusión y uno de circo, entonces la idea es que los chicos escojan uno de estos talleres, pero no es obligatorio que se queden, entonces la idea es que se trabaje la frustración, autoestima, concentración... y todo lo que conlleva estar pendiente del profesor que te dice cómo tienes que tocar no se... cierto instrumento, para que también repercutan en los logros académicos y para XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) y XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) serán talleres que les ayudarán mucho”
(EDE19).

ANÁLISIS FINAL TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS

Contextualización

A continuación, se presenta el análisis correspondiente a la triangulación de intersujetos, presentando las recurrencias y significados más relevantes respecto a las categorías estudiadas para esta investigación.

Categoría actividades

Tanto los docentes entrevistados como los registros de campo llevado a cabo, describen que en la asignatura del Taller de Agroecología se desarrollan **actividades** que se dividen en diferentes sectores del espacio físico del campo y a su vez estos, se distribuyen en tareas agrícolas y/o pecuarias, las que se llevan a cabo en relación a las estaciones del año.

Dentro de las actividades que se desarrollan en la asignatura del Taller de Agroecología, se destaca el trabajo de **camas aboneras**, las que se encuentran ubicadas en un espacio específico del sector agrícola, las cuales son alrededor de diez, encontrándose cubiertas por estiércol de animal. La cuadrilla de trabajo, debe trasladar material vegetal desde un sitio específico del sector agrícola hacia las camas, esparciendo el material sobre cada una, de modo tal que ambos elementos se mezclen con el fin de producir un tipo de fertilizante natural, útil en diferentes tipos de cultivo.

Otra de las labores llevadas a cabo por los jóvenes es el **emparejamiento del camino**, que si bien no corresponde a una tarea específica que se desarrolla en la asignatura, esta va en beneficio de las actividades dentro del sector del campo. La cuadrilla de trabajo, debe cubrir el desnivel del camino, a través del transporte de tierra desde un sector específico del campo agrícola, con el objetivo de emparejar el lugar.

Del mismo modo, la **preparación del suelo de cultivo**, donde la cuadrilla de trabajo, debe limpiar el sitio de cultivo removiendo la maleza y restos del cultivo anterior, para que posteriormente pueda hacerse una nueva plantación, esto debido a que según los requerimientos del campo no puede realizarse un sembrado del mismo vegetal.

Así también, se destaca la labor de **limpieza del cabrerío**, la que tiene como objetivo que la cuadrilla de trabajo asee el corral, donde las crías de las cabras se hallan, removiendo el estiércol y trasladando este hacia el sector de camas aboneras.

Otro registro de campo fue la labor correspondiente a **nivelación de camas aboneras**, en la que la cuadrilla de trabajo debe transportar material vegetal y estiércol hacia el sector de las camas aboneras, con el fin de aumentar y todas queden con la misma altura.

Por último, la actividad de **harneado y transporte de material** vegetal, la cual tiene como objetivo limpiar el abono (tierra) del material vegetal que aún no se ha desintegrado, lo que se

lleva a cabo a través de un harnero. Posterior a esto, se transporta el material hacia el sector de camas aboneras.

Lo anterior, guarda relación con lo descrito en el módulo de agroecología de planes y programas del MINEDUC, el cual representa una herramienta técnico-conceptual básica para la intervención del futuro técnico en el agroecosistema, describiéndose, examinándose y evaluándose los distintos componentes del agroecosistema (ecológico, económico y social), así como la relación entre estos componentes para apuntar a un manejo sustentable de los recursos.

“Es que lo que pasa que trabajan por módulos, se encargan en grupos de distintas cosas y también depende de la época, porque por ejemplo si está la época en que deben cosechar alfalfa, el profesor distribuye a un grupo para que corte y la envase y se la lleve a los animales (...)” (EDE6).

“Se observa que a los estudiantes de la cuadrilla del joven les corresponde emparejar el camino principal por donde se transita al campo, ya que como se observa hay distintos hoyos que deben ser rellenados (...) con la finalidad de ir soltando la tierra que está acumulada en ciertos sectores para nivelar los espacios correspondientes” (PA2).

“(...) trasladando la maleza hacia el costado del camino sobre el rastrillo y aquella maleza que queda enredada en los dientes del rastrillo el joven la saca con sus manos y la deposita sobre la otra, así como también arrancando con sus manos aquellas ramas que se encuentran mayormente apretadas en la tierra, tomándolas en sus manos y observándolas” (PA2).

“(...) observamos a compañeros de XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) que están harneando material que corresponde a guano, pasándolo por rejillas con la ayuda de palas. XXXX se encuentra de pie detrás de una carretilla, la cual está ubicada por la parte posterior de las rejillas, de modo que el material harneado cae dentro de esta. Una vez que la carretilla se ha llenado, el joven inclina su cuerpo, tomando con ambas manos ésta y comienza a caminar hacia el inicio del campo” (PA2).

Así mismo, en relación a lo expresado por los docentes y los registros de campo, se especifica que la asignatura del Taller de Agroecología para 1° y 2° año medio, se lleva a cabo una vez a la semana, en un **tiempo** correspondiente a cuatro horas y media cronológicas y seis horas pedagógicas. En conformidad a lo expuesto en el módulo de agroecología de planes y programas del MINEDUC, se sugiere un tiempo de 120 horas para desarrollar las actividades orientadas a conseguir los aprendizajes esperados y evaluar su logro.

De igual forma, se pudo observar que el **tiempo de permanencia** de los jóvenes en cada actividad varía de acuerdo a la apreciación del docente a cargo, respecto a las habilidades alcanzadas por los estudiantes en el desarrollo de las labores asignadas. Se determina la continuidad o permanencia en una tarea específica, con el objetivo de lograr un desarrollo homogéneo de los jóvenes en su formación académico-laboral.

De acuerdo al desempeño de los jóvenes con TEA en las diferentes actividades, es necesario que se formalice la realización de **adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje**, por parte del docente del Taller de Agroecología, referidas a la **temporalización** en cuanto a la flexibilización de los tiempos establecidos en el currículo para el logro de los aprendizajes, destinando un período más prolongado o graduado para la consecución y consolidación de ciertos aprendizajes, sin que se altere la secuencia de éstos.

“(...) ahí los chiquillos tienen 4 horas a la semana de taller” (EDE1).

“Y ahí están los chiquillos a veces una semana por sector, otras veces dos semanas, y eso depende de cómo los vea yo po, porque esto lo hacen un puro día a la semana, y aquí estamos harto rato si, de las 8.30 que llegan, hasta las 13:00 depende a qué hora vayan a almorzar, pero pa toos igual(...)” (EDR7).

En concordancia con lo expresado por los docentes y lo observado, se destaca que el docente a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología, **organiza a los estudiantes**, realizando una distribución en grupos conformados de entre cuatro a seis integrantes denominados cuadrillas de trabajo, quienes deben organizarse como equipo para cumplir con el objetivo de la labor a desarrollarse, ya sea en el sector agrícola o pecuario.

Esto puede relacionarse, con la forma en que el docente **proporciona múltiples medios de participación y compromiso**, a través de la promoción de trabajos colaborativos en cada una de las actividades, lo que exige a su vez, un desafío individual, de modo tal de que los alumnos pueden participar en una situación de aprendizaje e involucrarse de forma activa en ella.

“(...) para la ejecución de la actividad el docente divide al grupo de ocho estudiantes en dos, dejando en cada sector a cuatro estudiantes” (PA4).

“(...) ahí el profesor distribuye a los chiquillos por grupos de trabajo que son llamadas cuadrillas” (EDE2).

“(...) ahí los chiquillos en cada actividad se distribuyen por grupos de trabajo” (EDE2).

“Se observa que la cuadrilla está organizada por un total de 6 estudiantes, separada en 2 grupos” (PA3).

Para la ejecución de las diversas actividades que comprende la asignatura del Taller de Agroecología, en lo expresado por los entrevistados como en las descripciones de los registros de campo, se destaca el aprendizaje que deben desarrollar los estudiantes en el uso de determinadas **herramientas de trabajo**, de acuerdo al objetivo correspondiente en cada labor.

A través de los registros de campo se aprecia, que los jóvenes integrados con TEA de 1° y 2° año medio, no han completado el desarrollo de las habilidades requeridas en el uso de las diferentes herramientas de trabajo que son necesarias para llevar a cabo las tareas que les son designadas por el docente de la asignatura. No obstante, ambos jóvenes se ven en la necesidad de manipular estos implementos, para seguir el curso normal de las actividades y lograr el objetivo de cada una de estas.

Para esto, es fundamental que se realice una **graduación del nivel de complejidad**, esto siendo presentado como una medida orientada a adecuar el grado de complejidad de un contenido, cuando éste dificulta el abordaje y/o adquisición de los aspectos esenciales de un determinado objetivo de aprendizaje, o cuando estén por sobre o por debajo de las posibilidades reales de adquisición de los jóvenes con TEA. Resulta necesario, conocer a cabalidad los aprendizajes que han alcanzado ambos estudiantes, así como también aquellos que se encuentran en desarrollo o que aún no han logrado. De igual forma, plantear objetivos de aprendizaje que sean alcanzables y desafiantes al mismo tiempo, basados en los objetivos de aprendizajes esperados del currículo nacional y por último operacionalizar y secuenciar con mayor precisión (metas más pequeñas o más amplias) los niveles de logro con la finalidad de identificar el nivel de aprendizaje adecuado a los alumnos.

“(…) Hay que mencionar también que ellos según las actividades utilizan diferentes herramientas, como palas, carretillas para transportar, chuzos, picotas, rastrillos” (EDE2).

“Se observa que tiene en sus manos un rastrillo con el que está arrastrando maleza que se encuentra entre tierra y dirigiéndola sobre el mismo rastrillo hacia la orilla del camino donde se está depositando” (PA1).

“(…) XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) ingresa a la bodega y sale de esta con la pala en sus manos, el compañero le dice “Ya vamos para allá”, el joven coloca la pala dentro de la carretilla que está en el sector y comienza a caminar atrás de su compañero hacia las camas aboneras” (PA3).

En relación a las **actividades** de la asignatura del Taller de Agroecología, en que los estudiantes con TEA presentan **mayor preferencia**, los docentes coinciden al señalar, que el joven integrado con TEA de 2° año medio, presenta mayor inclinación por las labores que se desarrollan en el sector agrario tales como trabajo en el huerto. Para el alumno integrado con TEA de 1° año medio, no se explicita que él muestre mayor preferencia por una actividad en particular, haciendo alusión que presenta agrado a nivel general por el ramo.

Sin embargo, en los registros de campo no fue posible observar aquellas actividades en que los jóvenes con TEA presentan predilección.

“A mi XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) me ha dicho en general no más, que le gusta mucho el ramo de campo” (EDA10).

“En cambio a XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) esa es una de las actividades que más le favorece (trabajo en huerto), porque él es tremendamente buen administrador, líder en ese sentido, (...) él lo va a realizar no hay duda alguna (...)” (EDI4).

“Sí considero que hay actividades que resultan mucho más significativas para ellos e incluso la semana pasada las cabras parieron sus crías, esa fue una experiencia súper asombrosa para XXXX y XXXX (referido a los estudiantes integrados con TEA), se mostraron sensibles y con expresiones de felicidad en su rostro...” (EDR8).

“Sí XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) en este caso presenta mayor preferencia por actividades que son realizadas en el sector del huerto, pero a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) en general le gustan todas (actividades) no ha manifestado falta de motivación por alguna u otra (...)” (EDR8).

Cabe destacar, que los docentes señalan que los estudiantes integrados con TEA de 1° y 2° año medio, **no presentan ninguna dificultad** para el desarrollo de las labores que contempla la asignatura del Taller de Agroecología.

Por el contrario, en base al análisis de los registros de campo en las clases prácticas correspondientes a la asignatura del Taller de Agroecología, se pudo **evidenciar dificultades** persistentes referidas principalmente al uso de las herramientas de trabajo necesarias para ejecutar las labores y cumplir con el objetivo de cada una.

A partir de estas dificultades en el contexto de la enseñanza-aprendizaje y considerando los referentes del Enfoque Ecológico, se distingue una estrategia pedagógica específica que es la **Instrucción Sistemática**. Esta recomienda descomponer la tarea en los pasos que sean necesarios para cada estudiante en particular, en este caso basándose en el **modelado** con

demostraciones del manejo de las herramientas de trabajo ya sea con estrategias de apoyo, tales como apoyo físico, las que tienen el fin de otorgar soporte corporal al estudiante durante el proceso de aprendizaje de una actividad, dividiéndose en dos tipos. El primero es apoyo físico total, que incluye la manipulación de la mano, brazo o codo del estudiante y el segundo apoyo físico parcial, que incluye el contacto físico con el estudiante, que implica tocar levemente el codo a la persona para dirigir su acción, en la ejecución de una tarea.

“En relación a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) lo mismo, no tiene dificultades para desenvolverse en este taller (...) y en ese taller específicamente ninguna dificultad mayor la verdad” (EDA5).

“Yo creo que eso le costaría a XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) el tema del liderazgo, el tener que estar a cargo de un grupo de personas” (EDA9).

“Claro, entonces a partir de lo dicho de que le complicaría tener un grupo a su cargo, el estar encargado de bodega sería una actividad que le complicaría” (EDE7).

“Se observa que el estudiante se muestra poco concentrado, apoya la picota en el suelo sosteniéndola con su mano derecha y fijando su mirada hacia el suelo por 30 segundos aproximadamente. Retoma la actividad tomando la picota con ambas manos dirigiéndola hacia la tierra observándose que la picota queda atrapada entre la tierra y presentando dificultad para poder quitarla de esta (la parte que queda en la tierra tiene forma de una pala mediana), repitiendo el movimiento durante 4 oportunidades. El estudiante detiene la actividad nuevamente durante 40 segundos aproximadamente, tomando la picota con ambas manos manteniéndola sobre sus brazos” (PA4).

“Se observa dificultad en el traslado de la carretilla de un sector a otro, desviando la marcha hacia los lados, levantando ésta más arriba del nivel normal (...) Sale del sitio con la carretilla tomada con ambas manos, observándose que el estudiante camina siguiendo un ritmo continuo, pero en ocasiones desviándose hacia los costados, cada vez que sucede esto mira hacia atrás y continúa el camino hasta llegar al sector de harneado” (PA2).

“A su vez, se observa que XXXX (estudiante con TEA 1° año medio), apoya el rastrillo en el suelo y sosteniéndolo con una de sus manos, se toca la espalda, estirando su tronco hacia atrás, (Obs: aparentemente consideramos que muestra dolor en su espalda, ya que manifiesta en rostro cierta incomodidad)” (PA3).

Categoría organización curricular, estrategias y adecuaciones curriculares

Los docentes expresan, que el **objetivo de formación académico laboral** de la escuela, es formar Técnicos Agropecuarios. Lo anterior, en concordancia a lo que señala el Decreto N°220 del MINEDUC, exige una dualidad de competencias a desarrollar tanto en el sector agrícola como pecuario, con el fin de que los estudiantes puedan independizarse económicamente y generar negocios propios.

“El objetivo que tiene esta escuela es formar técnicos agropecuarios, la palabra agro que consiste en todo lo que se trata del campo y pecuario en relación a los animales de producción” (EDR2).

“Bueno la escuela forma a técnicos agropecuarios (...) La idea de la escuela es formar estos técnicos agropecuarios pero considerando que en esta escuela asisten varios chicos con escasos recursos la idea es que se forme para que ellos puedan trabajar de forma personal, es decir, que puedan iniciar actividades, que puedan hacer un negocio propio, se entregan todas las herramientas y creo que el campo laboral da para eso” (EDE1).

Así también, se menciona que en el **currículum escolar** la asignatura del Taller de Agroecología se presenta como ramo inductivo de las actividades a realizar en cursos superiores, tanto en el sector agrícola y pecuario. Con este módulo de agroecología como lo describen los planes y programas del MINEDUC, el alumno y alumna desarrollará la capacidad de describir los componentes del agroecosistema, operar explotaciones agropecuarias con conciencia de la complejidad del sistema en que se encuentra, examinar las relaciones intra e inter agroecosistema y colaborar en la planificación del manejo del agroecosistema para la producción agropecuaria sustentable considerando gran parte de los aspectos que la componen.

Para los cursos correspondientes a 3° y 4° año medio, en conformidad al currículum escolar, son destinadas un mayor número de horas pedagógicas semanales, para las actividades teóricas como prácticas de las asignaturas de especialidad que se añaden, dando énfasis al desarrollo técnico de la formación académico laboral.

“Acá el plan de las asignaturas técnicas que en primero y segundo medio corresponde sólo a una, ya pa’ tercero y cuarto medio son alrededor de nueve y estas se realizan de acuerdo a los planes que se tienen del ministerio donde está contemplada cada una (...)” (EDR2).

“Igual en tercero medio hay ciertas asignaturas que son requisito indispensable para poder cursar cuarto medio, por ejemplo en tercero está producción de empresa y ya en cuarto ellos deben formar una empresa, entonces todo está entrelazado (...)” (EDR2).

“(...) ya en tercero y cuarto medio tienen más ramos de la especialidad, en estos momentos no me acuerdo de todos pero son sanidad del mar, propagación vegetal, etc.” (EDE1).

“(...) entonces en primero y segundo medio está el ramo que ustedes observaron que es como para iniciar todo este tema que es el taller de actividades agropecuarias” (EDE1).

En lo referente a las **adecuaciones curriculares**, una de las educadoras menciona que a comienzos del año escolar, se desarrolló una reunión para los docentes de educación regular por el equipo PIE, destinada a orientar respecto a las estrategias y adecuaciones curriculares que debían implementar con los estudiantes integrados de acuerdo a sus diagnósticos.

Por otra parte, en relación a lo expresado por el docente regular y los registros de campo, **no se realiza ninguna estrategia y/o adecuación** de trabajo que sea distinta para los estudiantes integrados con TEA en el desarrollo de la asignatura del Taller de Agroecología, debiendo realizar de igual forma que sus compañeros, las diferentes actividades comprendidas en el ramo.

A juicio de las educadoras diferenciales, el docente de la asignatura del Taller de Agroecología, no ha requerido apoyo formal en el trabajo con los estudiantes con TEA integrados, ya que de acuerdo a sus apreciaciones, ambos jóvenes **no necesitan ninguna adecuación o estrategia curricular** para desenvolverse en el Taller de Agroecología.

A partir de las descripciones y análisis de los registros de campo, se evidencia la necesidad de implementar **adecuaciones curriculares de acceso**, con el fin de reducir las barreras en la participación, al acceso de la información, expresión y comunicación; facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizajes.

Para esto, es necesario considerar criterios tales como: la forma de presentar la información, que debe permitir a los estudiantes acceder a través de modos alternativos; las formas de respuesta que deben permitir a los estudiantes realizar actividades, tareas y evaluaciones, a través de diferentes formas y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas diseñadas específicamente para disminuir las barreras que interfieren su participación en el aprendizaje; la organización del entorno, que permita a los estudiantes el acceso autónomo mediante adecuaciones en los espacios, ubicación y las condiciones en las que se desarrolla la tarea, actividad o evaluación y la organización del tiempo y el horario, que busca ajustarse lo más razonablemente posible a las posibilidades del estudiante, fomentando su autonomía y la plena realización personal, mediante la aplicación de modificaciones en la forma que se estructura el horario o el tiempo para desarrollar las clases o las evaluaciones..

“De XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) que yo esté en conocimiento, el profesor no tiene ninguna estrategia distinta de las que tiene con el resto del curso para él” (EDA11).

“(...) en el fondo, recibe los mismos apoyos complementarios que el resto de los niños que está integrado en las asignaturas formales de trabajo. Lo mismo ninguna adecuación significativa, cualquier adecuación que se pueda hacer al currículum es no significativa” (EDA5).

“A mí me pasa como lo mismo, sólo que al principio de año trabajamos eso como de su seguridad dentro del espacio abierto del campo (estudiante con TEA 2° año medio), me preguntó cómo podía hacerlo y ahí le di algunas directrices, pero más allá de no ha necesitado más apoyo y también hemos resuelto problemas pero con otros estudiantes, también del PIE algunos (...)” (EDI12).

“No, yo no he realizado ninguna adaptación diferente al programa de la asignatura. Sí me doy cuenta que ellos son diferentes a sus compañeros en cuanto a su comportamiento, forma de establecer relaciones con los otros, su caminar, la forma de hablar, pero no he realizado ninguna adecuación distinta para desarrollar con ellos” (EDR9).

A partir de lo mencionado por los docentes y el análisis de registros de campo, se expresa que las **calificaciones** del Taller de Agroecología, son de **carácter sumativo** y se aplican bajo los mismos estándares para todos los estudiantes. El docente de la asignatura en conjunto con estudiantes de 3° y 4° año medio evalúan el trabajo realizado por los jóvenes de 1° y 2° año medio durante el módulo de trabajo.

Cabe considerar, que la **evaluación** debe ser aplicada desde una perspectiva integral y con un enfoque de proceso, a través de múltiples estrategias que den cuenta del nivel de logro alcanzado por los estudiantes y también del impacto que estos tienen sobre los resultados. Según los planteamientos, se debiese contemplar evaluación formativa y sumativa, considerando a priori la recogida de evidencias relativas al nivel de logro, tanto en conceptos y conocimientos claves esperados, como también de los desempeños requeridos.

“Bueno las calificaciones en el taller son sumativas, clase a clase se pone una nota al estudiante en relación a su desempeño en la actividad que fue designada (...)” (EDR16).

“Esto es supervisado por mí y por los estudiantes de cuatro medio que son quienes van monitoreando las cuadrillas de trabajo de los jóvenes...” (EDR16).

“Pero como les comentaba no existen acá pautas diferentes para evaluar a estos chiquillos, se hace de la misma forma no más...” (EDR16).

“La nota o el promedio no influye en el promedio final, esas notas se van a biología, entonces no hay pruebas formales, ni tampoco evaluaciones diferentes para los estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que tiene notas como acumulativas cada clase, entonces el profesor va chequeando o los monitores de tercero medio también van registrando el trabajo de los estudiantes” (EDE10).

En cuanto a las **habilidades y/o capacidades** que se esperan alcanzar por los jóvenes integrados en la escuela, los entrevistados coinciden en que estas se encuentran dirigidas a labores específicamente técnicas, que se adecuen a sus características personales y que vayan en relación a sus potencialidades.

“Esperamos que alcancen todas las áreas de desarrollo que están dentro del taller de agroecología al menos este año. A lo mejor, lo hemos conversado en otras ocasiones, con algunos estudiantes que presentan dificultades permanentes, si cambiaran de diagnóstico, esperamos que se desarrollen en un área específica más técnica (...)” (EDI3).

“(...) para estos chiquillos que tienen deficiencia intelectual, que mejor se desempeñarían en un oficio que como técnicos agrícolas que les cuesta más” (EDA16).

Categoría facilitadores y obstaculizadores

El docente regular que imparte la asignatura de Taller de Agroecología, señala como un **obstaculizador** del **currículum escolar**, el que se hayan reducido asignaturas correspondientes al área técnica agropecuaria, ya que se disminuyeron contenidos que eran fundamentales para la formación de Técnicos Agropecuarios de nivel superior.

“Antes en años anteriores cuando yo estudié aquí salíamos con el título de técnico agropecuario pero de nivel completo, no necesitabas estudiar más o algo así, ahora hay asignaturas que nosotros pasamos de largo ahora con los cabros, que no se hacen, y que con nosotros si se hacían, yo creo que a nosotros nos preparaban mucho más, nos pasaban más materia, profundizaban en cosas que ahora no son importantes (...)” (EDR2).

En lo que respecta al **trabajo colaborativo**, el docente regular a cargo la asignatura Taller de Agroecología, señala que en lo formal no existe trabajo en conjunto con las educadoras diferenciales, pero que sí ellas han entregado ciertas orientaciones en cuanto a los diagnósticos y comportamientos de los jóvenes integrados; no obstante, en el desarrollo de su asignatura propiamente tal, no ha recibido sugerencias para el trabajo con los estudiantes integrados con TEA, señalando también, que ellas cuentan con un tiempo reducido para que estas reuniones colaborativas puedan ser llevadas a cabo.

De acuerdo al Decreto N°170, una de las educadoras hace alusión a que se priorizan las asignaturas de lenguaje y comunicación y/o educación matemática, para la realización de un trabajo conjunto con dichos docentes, por lo que cuentan con muy poco tiempo para dar orientaciones al profesor del Taller de Agroecología. Ante esta dificultad, las educadoras buscan instancias informales para poder reunirse y comentar las situaciones y avances que presentan los jóvenes integrados con TEA.

“No realizamos trabajo conjunto, no existe” (EDR10).

“Yo igual me lo he preguntado, no cuestiono la buena voluntad de las profesoras, pero quizás no se dispone del tiempo para poder realizarlas, ellas igual tiene harta pega, entonces frente a eso no discuto (...)” (EDR10).

“Porque tampoco ellas me han dado alguna pauta diferenciada de evaluación para ellos o algunas orientaciones más precisas siempre todo es a nivel general, pero no enfocado específicamente a la asignatura del campo y en el terreno mismo (...)” (EDR10).

“(...) yo los veo conversando por ejemplo en los pasillos, en la hora de almuerzo” (EDE14).

“ (...) los profesores tiene reuniones de trabajo colaborativo con las educadora diferenciales, con los profesores de lenguaje y matemática, eso es como la formalidad porque es lo que te exige el decreto, pero informalmente con todos los profesores que lo requieran, siendo estas conversaciones de pasillo, donde preguntas qué se puede hacer con este estudiante o todo lo contrario también comentando “mira estoy súper contenta, porque este alumno trabajó súper bien”, pero formalmente sólo con lenguaje y matemática y eso es también una vez a la semana con cada uno” (EDE19).

Las educadoras diferenciales perciben que existe una **buena comunicación** con los docentes de educación regular y en específico con el profesor a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología, aludiendo a las diversas instancias de colaboración que se han podido realizar con el profesorado, donde se han entregado orientaciones sobre el trabajo que se debe realizar con los jóvenes integrados en la escuela.

Por el contrario, el docente del Taller de Agroecología, menciona que no existe una **comunicación fluida** entre él y las educadoras diferenciales, agregando que desconoce el trabajo que realizan las educadoras diferenciales con los jóvenes con TEA integrados, comentando también, que los estudiantes son retirados de su módulo, impidiendo el desarrollo natural de la asignatura.

En relación a lo anterior, una de las educadoras diferenciales señala la **coincidencia horaria** que se presenta con los jóvenes integrados con TEA de 1º y 2º año medio, entre el Taller de

Agroecología y las horas correspondientes al trabajo en el aula de recursos; lo que conllevaba a que la disposición con la que los estudiantes ingresaban a la sala fuese muy negativa, disminuyendo los aprendizajes potenciales. Esto en conformidad a lo que expone el Decreto N°170 en su artículo 89, el programa de integración escolar debe establecer una planificación con los tiempos que los profesionales competentes deben destinar en este caso al desarrollo de acciones de trabajo con el alumno de forma individual o en grupos pequeños; con la familia; con otros profesionales y con el equipo del establecimiento educacional.

“Un obstaculizador que si yo veía cuando lo sacaba de campo el primer semestre ellos se quejaban, y tampoco se optimizaba el trabajo en el aula de recursos y no servía en las actividades de campo, a pesar de que allá se le daban todas las facilidades, ya traerlo para acá afectaba su disposición, entonces para este semestre reestructure el horario, y ya no lo voy a sacar en campo.” (EDI41).

“Ósea yo no lo podría ayudar en el uso de las herramientas (risas)... no tengo idea de cómo se manejan (...) (EDI33).

“Es que eso igual lo hacemos como permanentemente, o sea igual se hace como en los recreos, en los almuerzos, comentamos cómo vamos en el proceso y vamos evaluando casi diariamente y con el profesor XXXX es cuando tenemos la instancia, entonces ahí vamos replicando como el modelo de seguimiento con los estudiantes a lo mejor más críticos y eso como para replicarlo se me ocurre como más formalizarlo de alguna manera, algún registro, semanal, mensual, quincenal (...)” (EDI18)

“No tenemos horas de trabajo colaborativo con el profesor XXXX, las reuniones entre comillas que tenemos son bastantes informales, son de pasillo, si es que tiene algo que decirnos importante, que en el caso mío me ha dicho de otros estudiantes pero nunca de XXXX específicamente alguna dificultad, algo que tengamos que resolver, pero reuniones de colaboración con él no hay” (EDA13).

“Lo que yo he visto con los profesores antiguos y los profesores nuevos que se suman a esto están súper involucrados (...) toman todas las recomendaciones, te piden además recomendaciones preguntado qué se puede hacer con un caso” (EDE14).

“Pero tampoco ella me comentaba lo que hacían cuando lo sacaba no cachaba qué onda, yo no ponía atado no más dejaba que se lo llevara (...)” (EDR12).

En lo relativo a las **redes de apoyo** con las que cuenta la unidad educativa, los docentes coinciden al señalar que el establecimiento valora el **desarrollo integral** de sus estudiantes, por lo que cuenta con distintas terapias alternativas, encargadas de promover y mantener el equilibrio socio-emocional de los alumnos.

Así también, expresan que la escuela dispone de **recursos humanos como económicos**, para solventar gran parte de las necesidades educativas de los estudiantes, no escatimando en gastos para proporcionar los materiales y herramientas necesarias para realizar todo tipo de actividades académicas y extra programáticas, postulando a su vez, a proyectos que les permitan incorporar nuevos implementos y tecnologías para el trabajo tanto de las asignaturas técnicas agropecuarias como científico-humanistas.

“También acá se trabaja con flores de bah pa’ los chiquillos, los evalúan y ahí cuando creen que las necesitan viene una psicóloga y se las hace, también viene un cieguito a hacer imanes y funciona igual que con las flores, entonces son cosas rebuenas con las que cuenta la escuela (...)” (EDR3).

“También el programa se ve beneficiado una terapeuta no convencional que es la terapeuta floral por ejemplo, que bueno puede derivar a los chiquillos sobre todo si tienen hiperactividad, no sé, ella hace un diagnóstico y entrega las flores gratuitamente y además el terapeuta de biomagnetismo que también apoya a los problemas más físicos que son también producto de algo” (EDE9).

“(...) la escuela está asociada con ciertos centros de práctica... por ejemplo la viña Concha y Toro, hay otra empresa que secan frutos y exportan, entonces tiene varias empresas de la comuna y de lugares cercanos que están asociados y aseguran empleabilidad. También está CONAF que los chiquillos hacen prácticas ahí” (EDE4).

“Miren acá la escuela está llena de recursos, yo que trabajo en el colegio Los Guindos en las mañanas, comparo ambos y si bien allá cuentan con maquinarias de último modelo, acá hay más recursos, contamos con el terreno práctico, hay zonas delimitadas para que los jóvenes hagan la pega, como el cabrerío, el gallinero, cuando tocan asignaturas pecuarias donde se requiera el conocer otros animales de producción se realizan salidas a terreno (...)” (EDR3).

“Hay preocupación por su formación tanto académica como personal, si se rompe algo como una ventana viene el maestro de inmediato y la cambia, no se deja pasar el tiempo dejándolo tirao’, también en el área de herramientas si falta alguna o se necesita una de cambio existe un kit completo para usarlo, entonces no hay falencias en ese sentido (...)” (EDR3).

“(...) Ahora igual había hartas cosas que faltaban, sobre todo considerando como las nuevas tecnologías, afortunadamente habían postulado a un proyecto hace algunos años y ya salió aprobado este año de la implementación 3.0 y se ganaron hartos millones, se ganaron alrededor de 150 millones, entonces ya se están invirtiendo en maquinarias, cosas más sofisticadas, de última tecnología porque igual es necesario que los chiquillos se vayan adentrando en eso, porque después entran a una empresa y no saben cómo utilizar cierta maquinaria, etc” (EDE2).

De acuerdo a los registros de campo y lo expresado por los docentes, se destaca que el profesor de la asignatura del Taller de Agroecología posee **conocimientos indispensables** de los diferentes contenidos a abordar en la asignatura, tanto a nivel práctico como teórico, entregando las herramientas necesarias a los estudiantes en su formación académico laboral inicial.

A su vez, se destaca que en cuanto a la **implementación del trabajo** que realiza el docente del Taller de Agroecología, esta es desarrollada bajo un clima de respeto, estableciendo vínculos de confianza con los estudiantes y entregando roles a los alumnos en las actividades, lo que conlleva a que se hagan responsables de efectuar un buen trabajo. Estas cualidades, favorecen la participación activa de los jóvenes en las labores que contempla el ramo.

El docente menciona también, que en el desarrollo de su trabajo, él propicia la implementación de espacios en que estos jóvenes puedan ir aumentando las habilidades conversacionales necesarias para cada una de las actividades que comprende el Taller de Agroecología, así como en el diario vivir.

A través de los registros de campo y lo mencionado por una educadora, se evidencia que dentro de las actividades desarrolladas en el Taller de Agroecología, participa **personal paradocente**, quienes colaboran con la ejecución de las actividades y resguardan la seguridad y el orden de los propios estudiantes.

“(...) dentro de esto los factores involucrados son el desarrollo de mis clases, integrarlos en todo lo que se hace, incentivarlos a continuar (...)” (EDR17).

“Me siento muy contento, porque yo no tengo ninguna dificultad o inconveniente para trabajar con ellos, de hecho como les comentaba la vez anterior, los he puesto a ellos como jefes de cuadrilla y son estudiantes respetados y queridos por sus pares (...)” (EDR18).

“Se destaca el manejo de grupo que tiene, la solemnidad y la seriedad que le da al trabajo que realizan los chiquillos, porque ellos se lo toman en serio, porque el profesor se lo toma en serio, eso principalmente y claro el dominio de contenidos que tiene, los conocimientos... la confianza que le otorgan los chiquillos también... y le responden, eso principalmente” (EDA25).

“Tiene que ver con la participación igual, que todos quieren participar... eso es como un valor agregado el compromiso y el respeto que deben de tener para que el trabajo ya sea con las plantas o con los animales tengan frutos. Hay algo tan evidente que va depender digamos de lo que ellos realicen... es algo que se va a ver, algo concreto que se va a crecer una planta, que va a nacer, que tiene que cortar las uñas, más que algo tan formal como son las matemáticas digamos o el lenguaje.” (EDA28).

“Las personas que están siempre en el campo, que los chiquillos le dicen también los profes, son quienes están a cargo de diferentes actividades del campo y están a cargo de los estudiantes también, les dan instrucciones de cómo realizar la actividad y los chiquillos tienen el mismo respeto para ellos que con el profesor XXXX” (EDE16).

“(…) La cuadrilla está a cargo de XXXX (personal paradocente), quien se encuentra en el cabrerío entregando instrucciones a los estudiantes, las cuales consisten en limpiar el cabrerío removiendo el guano depositándolo en las carretillas llevando ésta a la cama abonera número 1” (PA2).

“(…) Por otra parte, al remover el guano, este expele un fuerte olor a amónico, lo cual hace que XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) junto con su compañero que se encuentran dentro del perímetro manifiesten tos, rascándose constantemente la nariz, ojos y deteniendo el trabajo por algunos momentos” (PA3).

“Así como en lo académico, porque se les puede ver ahora ya que estamos comenzando el segundo semestre que han avanzado harto, se relacionan un poco más con su pares y yo trato de mantener un vínculo de conversación constante con ellos en la medida de los posible (…)” (EDR14).

Yo he procurado en este semestre el acercarme más a él y poder conversar, le pregunto “¿XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) que está haciendo?” y él muy bajito me responde “acá harneando”, entonces yo continúo preguntándole “¿y para qué está haciendo esa actividad?”, cosa de sacarle más palabras (…)” (EDR19).

Uno de los **obstaculizadores** presentes en el proceso de formación académico-laboral del estudiante integrado con TEA de 1° año medio, dice relación con la **forma en que es presentada la información**, con el fin de completar los pasos que conlleva el desarrollo de una actividad. En este caso, la longitud del enunciado entregado se presentó de forma muy extensa y compleja, por lo que el estudiante no accedió a la totalidad de la información del mensaje. De lo anterior, se desprende que para evitar este tipo de inconvenientes se debe considerar utilizar adecuaciones curriculares de acceso, como por ejemplo amplitud de la palabra, uso de contrastes, proximidad en el intercambio comunicativo cara a cara entre el emisor y el receptor, asegurándose que el mensaje haya sido comprendido, lo cual será un facilitador del progreso transversal, en la formación del alumno.

“En ese momento el docente XXXX le dice “XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) (encontrándose a 3 metros de distancia aproximadamente), que traslade el material donde está el techo plateado y lo coloca encima de lo que está ahí y si está cerrada la puerta, le pide al señor que está a cargo que debe andar por ahí que le abra” (PA2).

“Ante las instrucciones dadas por el docente, se observa que el joven camina sosteniendo la carretilla con ambas manos, llega al sector especificado, deja la carretilla apoyada en el suelo y observa a su alrededor, ya que la puerta se encuentra cerrada, manteniéndose en el lugar por aproximadamente 2 minutos, en ese momento llega al lugar uno de los compañeros de cuadrilla del joven, con quien el estudiante se desplaza dejando la carretilla en el suelo (Observadores: creemos que se dirigen en busca de la persona que tiene las llaves de la puerta). Luego de 1 minuto aproximadamente, XXXX regresa junto con su compañero al sitio de las carretillas y vemos que la persona de las llaves abre la puerta, donde ingresa el joven y deposita volteando individualmente el material sobre la cama formada” (PA2).

A partir de la **implementación del PIE** en la unidad educativa, los docentes concuerdan que este ha sido de gran **aporte** al desarrollo de la escuela en su totalidad, destacando su labor en la entrega de orientaciones y estrategias de trabajo con los jóvenes integrados, así como también para los estudiantes que reciben apoyo de las educadoras diferenciales, permitiendo su desarrollo tanto académico como socioemocional.

“(…) el hecho de que la escuela haya implementado este proyecto de integración lo encuentro muy bueno para los cabros y nosotros mismos (…)” (EDR17).

“Yo creo que sí tienen una buena percepción del trabajo, lo consideran necesario y hacen las preguntas también, ellos no están ajenos. Al igual que las educadoras diferenciales, los profesores de este colegio, están súper comprometidos con los chiquillos, entonces en la medida que puedan ayudarlos y tomar las orientaciones de la educadora diferencial lo van a hacer, porque están comprometidos con ellos, más de que porque tengan que hacerlo o porque hay que integrar a la educadora” (EDE15).

El **apoyo familiar** es reconocido por las educadoras, como un factor significativo con el que cuentan los estudiantes integrados con TEA, destacando la participación de las familias de ambos jóvenes con TEA, en el proceso de formación académico-laboral de sus pupilos, participando activamente de las actividades y tareas que les son asignadas para realizar en el hogar. De igual forma, están muy comprometidas y alientan constantemente a los alumnos a continuar y perseverar en sus estudios.

“(…) la familia y la mamá de XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) siempre está presente y comprometida da mucho apoyo” (EDA5).

“En este sentido XXXX también tiene mucho apoyo, tiene dos hermanas mayores, también un capital cultural bien importante, las dos hermanas son químico farmacéutico entonces le dan harto apoyo, sobre todo en los ramos científicos, él tiene mucho interés y mucho mucho apoyo. Su mamá murió cuando él tenía como 10 años, pero no es significativo en su vida, porque también sus hermanas mayores son con harta diferencia al él entonces son bien

maternas. El papá está jubilado, pero también súper presente en las reuniones el asiste, pero la responsabilidad la toman las hermanas principalmente (...)" (EDI2).

"El apoyo familiar en el caso de XXXX (estudiante con TEA 2º año medio) y un tema de actitud también, porque si hay algo que no está haciendo bien, él inmediatamente trata de mejorarlo... en este caso yo tengo más que monitorearlo, que intervenir directamente con él, basta solo con decirle que mejore algo, y él lo hace"(EDI31).

En cuanto a los diferentes profesionales encargados de llevar a cabo las diferentes asignaturas de especialidad técnica agropecuaria, las educadoras señalan que sólo el docente a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología de 1º y 2º año medio, tiene **estudios de pedagogía**, aspecto que facilita su rol profesional en el trabajo con los estudiantes frente a sus particularidades en las diferentes actividades que contempla el ramo.

Es llamativo que una de las educadoras diferenciales, manifiesta que su apoyo específico en la asignatura de Taller de Agroecología para con los estudiantes integrados con TEA, se ve limitado, ya que no cuenta con el **conocimiento ni teórico ni práctico** para poder darle orientaciones pedagógicas al docente en cuanto al uso de herramientas en las labores que se realizan en el ramo, y bajo este argumento, de ninguna forma puede ayudar a los estudiantes, ya que no cuenta con los contenidos ni habilidades para desarrollar su trabajo en este módulo.

En referencia al anterior, es necesario que se considere la conformación de un equipo de **profesionales idóneos** a cargo de cubrir las necesidades de formación académico laboral, de los jóvenes integrados en la escuela. La dirección del establecimiento, debiese facilitar la constitución de esta instancia de trabajo, la que definirá funciones, responsabilidades y cargas horarias, a través de un plan de acción que será analizado y enriquecido con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Esta condición supone altos grados de motivación por parte de los profesionales que integrarán el **plan de acción**; quienes deben estar dispuestos a trabajar en permanente colaboración, a profundizar sus conocimientos e innovar en la planificación e implementación de propuestas educativas individualizadas basadas en la práctica y factibles de ser transferidas no solo al aula o al contexto escolar, sino que también al hogar y a los entornos comunitarios y laborales, tomando especial énfasis en el logro de los objetivos de aprendizajes.

"Aparte él, a diferencia de los otros profesores de campo, estudió pedagogía... técnico profesional... enseñanza media... no recuerdo bien el nombre... tiene harta experiencia (...)" (EDI22).

“Pero por eso mismo, yo creo que en base a su experiencia y a sus conocimientos logra articular un equipo bien unificado de cursos, con los tres cursos con los que yo lo he visto trabajar al menos (...)” (EDI23).

“Yo creo que no sé si es un obstaculizador pero que obviamente que es propio de la carrera, que se vive con todos los profesores del área de campo, es que son tienen otras profesiones, son veterinarios, ingenieros agrónomos, por lo tanto no han tenido ramos de campo y además de la experiencia es lo único que tienen ellos como capital cultural para aprender a trabajar con los chiquillos, entonces de pronto les cuesta entender algunas cosas que son propio que a lo mejor los que estudiamos pedagogía lo sabemos, entonces ahí hay algunas resistencias sobre todo con los profesores nuevos del área de campo que les cuesta adaptar las pruebas, les cuesta que los chiquillos pueden darla en otro momento, en otro lugar, esas cosas” (EDE9).

Categoría logros alcanzados

En cuanto a los **logros obtenidos por los estudiantes con TEA** integrados en 1° y 2° año medio, los docentes indican de acuerdo a sus apreciaciones de los jóvenes en relación a las actividades que se desarrollan en el Taller de Agroecología, presentan características propias que exigen las labores, tales como esfuerzo y responsabilidad, participando y comprometiéndose en cumplir el objetivo de las tareas encomendadas, no existiendo diferencia con sus compañeros, superándose y alcanzado las mismas **habilidades y capacidades** que son requeridas para los distintos trabajos.

“(...) en realidad cumplen bastante bien todo lo que propone el programa de la asignatura, alcanzando las habilidades que se esperan (...)” (EDE14).

“Hacen y cumplen lo mismo que el resto” (EDA22).

“(...) ellos participan igual que el resto y deben hacer los mismos trabajos y eso les ha ayudado a desarrollarse, han logrado alcanzar un nivel similar a sus otros compañeros (...)” (EDR13).

“(...) el mismo esfuerzo que hacen ellos, el grado de responsabilidad que le ponen a la pega que realizan (...)” (EDR17).

“Sí totalmente considero que los resultados son los esperados, se ha visto que se han superado en el tiempo (...)” (EDR17).

Una de las educadoras comenta, que a partir de los **logros alcanzados** por los jóvenes con TEA en el Taller de Agroecología, no ha sido necesario proponer, un plan de trabajo distinto y/o diferenciado en el ramo, mencionando una vez más que obtuvieron las **competencias esperadas** en el desarrollo de la asignatura.

“Si el desempeño fuera otro de los alumnos que tenemos, a lo mejor si las chiquillas hubieran tenido que hacer un plan y decir así como ya vamos a llegar hasta acá, o como lo vamos a hacer con otro tipo de estrategias, pero como en realidad cumplen bastante bien todo lo que propone el programa de la asignatura, alcanzando las habilidades que se esperan... por tanto no es necesario” (EDE14).

Respecto a las **expectativas** que se tienen para con los estudiantes integrados con TEA de 1° y 2° año medio, las educadoras diferenciales expresan que esperan que ambos jóvenes superen al finalizar el segundo semestre del año escolar, la calificación obtenida en el primer semestre del año escolar. Se menciona a su vez, que el esfuerzo y responsabilidad en el desempeño académico de los jóvenes, favorecerá avanzar en el promedio de nota de la asignatura.

Por el contrario, el docente regular a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología, expresa que son básicas las **expectativas** que él espera que ambos estudiantes alcancen, debido a que no poseen un desarrollo óptimo de habilidades comunicativas. Lo anterior, dificultará el que tengan un grupo de personas a su mando, entregando instrucciones, y/o monitoreando las labores designadas, por tanto, ellos mismos actuarán bajo la tutela de otra persona en un empleo específico.

“Yo creo que respecto de XXXX (estudiante con TEA 1° año medio), los desafíos son los mismos, ósea del cinco siete que tiene en esta asignatura refleja su desempeño que sea mejor, que tenga mejor desempeño que el semestre pasado... este va a ser el desafío para este segundo semestre” (EDA36).

“Mira siendo como súper objetivo, siento que la mayoría de estos chiquillos va a trabajar no a cargo de personas; siento que la mayoría de ellos cuando logre llegar, si es que logran llegar a cuarto, no van a tener las capacidades para estar a cargo de gente. Porque les cuesta dirigirse a los otros, les cuesta liderar, imagínate que tengan que hacer un informe técnico, dirigírselo a alguien, yo creo que van a ser obreros no más... siendo súper objetivo (...) (EDR13).

Es importante destacar, que dentro de análisis de los registros de campo, no fue posible apreciar el **alcance de logros** por parte los jóvenes integrados con TEA de 1° y 2° año medio. Esto debido a que los docentes no explicitaron con precisión los objetivos de las actividades del Taller de Agroecología, siendo por tanto inferidos a partir de los registros de campo llevados a cabo en las labores ejecutadas por los estudiantes.

Por consiguientes, se hizo revisión de documentos correspondientes a los Planes y Programas de Educación Técnico-Profesional Agropecuario (MINEDUC), extrayéndose los objetivos que contempla este sector del mundo productivo, junto con el módulo del Taller de Agroecología y la secuencia de aprendizajes esperados y criterios de evaluación a ser desarrollados por los estudiantes, presentándose como el eje fundamental de la propuesta, ya que en ella se define lo que se espera logren los alumnos, en un listado de aprendizajes concretos, completando cada uno de ellos con un conjunto de criterios de evaluación.

Se desprenden las siguientes áreas de competencia:

- ✓ Organizar y gestionar integralmente un sistema agropecuario de tamaño pequeño o mediano en forma sustentable.
- ✓ Organizar controlar y aplicar las técnicas de manejo de producción vegetal.
- ✓ Organizar, controlar y aplicar las técnicas de manejo de producción animal.

Categoría necesidades

En cuanto a la **necesidad** de ejecución de **reuniones de coordinación** entre educadoras diferenciales y docente de educación regular, se expresa la necesidad de que estas instancias sean formalizadas a la brevedad, para que de esta forma se cuente con un espacio y tiempo de trabajo colaborativo, lo que hasta el momento ha sido por las horas pedagógicas designadas a esta labor, ya que se ven disminuidas debido a las diferentes funciones que las educadoras diferenciales deben cumplir.

Se alude también, a la necesidad de que este **trabajo colaborativo**, con el docente regular de la asignatura del Taller de Agroecología, sea con el propósito de consolidar progresivamente los cambios a los que se ven enfrentados los estudiantes integrados con TEA, al cursar 3° y 4° año medio, donde se exige el aprendizaje de contenidos específicos, para poder efectuar las diversas labores prácticas agropecuarias.

Al respecto, el docente a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología, plantea la necesidad de que las educadoras diferenciales puedan involucrarse de forma directa en el

Taller, tomando conocimiento de las actividades que son desarrolladas por los estudiantes en este y puedan observar su desempeño y comportamiento, el cual varía con el que se da en el espacio del aula. Se expresa también, la inquietud de **recibir apoyo** por parte de las educadoras, necesitando que se le entreguen herramientas para el trabajo con los jóvenes con TEA integrados, tales como pautas de evaluación diferenciadas y orientaciones pedagógicas en base a sus características diagnósticas (físicas, psicológicas, emocionales), de modo tal de apoyar su rol como docente con los estudiantes.

Lo anterior, dice relación con que las educadoras diferenciales realicen un **listado de las capacidades y las cualidades** de ambos estudiantes, con la finalidad de considerar diversos aspectos relacionados con las capacidades (estructuras corporales) y las cualidades (funciones corporales), teniendo en cuenta las interacciones que se producen entre esas variables personales y también las contextuales, para apoyar el rol del docente regular del Taller de Agroecología.

“Claro, quizá falta más la formalización (reuniones de coordinación). Un día que se reúnan las profesoras con toda el área de campo y formalizarlo en realidad, porque en general se hace... se hacen adecuaciones de trabajo, les preguntas a las profesoras que pueden hacer.”
(EDE13).

“(...) otorga muy poco tiempo para preparación de material de adecuación porque claro tienen que estar 8 horas ahí en el aula regular, sacarlo 2 horas al aula de recursos, tener reuniones con los profesores y eso te exige, eso es lo legal y en los colegios que yo conozco tampoco te dan más horas. Pero preparar la clase para apoyar al profesor, adecuar los instrumentos de evaluación para eso no hay tiempo entonces en realidad hay que correr un poco (...)” (EDE7).

“Yo creo que en primero y segundo medio debería a empezar a cimentarse el camino para lo que se avecina en tercero medio, porque igual es abrupto el cambio de segundo a tercero, ya que se pasa de científico humanista a pasar a tercero medio que son aproximadamente la mitad del tiempo (...)” (EDI15).

“Así también que ella me entregue herramientas, estrategias para trabajar con ellos de forma directa porque yo desconozco información acerca de sus partes anatómicas, si presentan alguna dificultad específica médica y menos su forma de pensar psicológicamente (...)” (EDR12).

“También considero importante que ellas se involucren de forma directa acá en el trabajo que se hace en la asignatura del taller, porque es súper distinto el comportamiento de estos alumnos en sala de clases en asignaturas distintas, que el comportamiento que ellos tienen acá en el campo (...)” (EDR21).

Con respecto a la **implementación de un trabajo** específico con los estudiantes integrados con TEA, los docentes sugieren desarrollar **habilidades comunicativas** con ambos jóvenes, debido a que presentan dificultad para relacionarse con sus pares y en establecer vínculos comunicativos (iniciar tópico conversacional, mantener tópico conversacional, finalizar tópico conversacional). Además mencionan la necesidad de realizar un trabajo focalizado en el **desarrollo de habilidades emocionales** tales como autonomía, confianza, canalización de emociones, aspectos que favorecerán que los jóvenes puedan desenvolverse en lo que contemplan las diferentes asignaturas del currículum escolar.

En cuanto a los registros de campo, se evidencia que los jóvenes integrados con TEA de 1° y 2° año medio, tienen una característica fundamental de las personas que presentan este diagnóstico, correspondiente a la alteración cualitativa en la interacción social recíproca. Dentro de esta categoría podemos situar a los estudiantes con un comportamiento pasivo frente a la interacción, pues si bien es cierto, no inician una instancia de intercambio comunicativo, sí participan de ella, si es que otro individuo la comienza, respondiendo con monosílabos, asintiendo con la cabeza o mediante expresiones de sonrisa en su rostro.

Frente a lo anterior, surge como una **necesidad** dar inicio a un trabajo orientado al **desarrollo de habilidades sociales**, tomando como base la escasa pero existente participación dentro de las interacciones entre compañeros por parte de ambos jóvenes integrados con TEA, para de esta forma ir incrementando sus intercambios comunicativos.

De acuerdo a lo expuesto, se hace necesaria la implementación de un plan de apoyo individual en el ámbito de transición a la vida adulta (PAI), donde a partir del desarrollo de una planificación los apoyos individualizados puedan responder a las NEE que presentan los estudiantes con TEA en la asignatura del Taller de Agroecología. Lo anterior, luego del desarrollo de un proceso de evaluación integral e interdisciplinaria mediante el cual hayan sido identificadas las ayudas, los apoyos y los servicios especializados que los estudiantes necesitan para desarrollarse, aprender y progresar no solo por su itinerario educativo, sino en todas las dimensiones que lo configuran como persona. De ahí, la importancia que se precise con exactitud quiénes serán las personas responsables, cuáles serán sus funciones, cuándo y dónde se proveerán estas ayudas y apoyos; entre otras informaciones que son de vital importancia clarificar para asegurar la consecución de las metas propuestas con cada estudiante.

La elaboración del plan de transición demandará por tanto indagaciones y evaluaciones interdisciplinarias que aporten información sobre factores personales inherentes a los estudiantes y a las particularidades de su entorno físico, social y cultural. Es así como sobre la base de la información recolectada y las sugerencias proporcionadas por la evaluaciones, se logrará precisar el nivel de rendimiento de logros académicos y de desempeños autónomos de los jóvenes y a partir de ellos, se definirán los posibles caminos a seguir respecto de la

planificación y desarrollo de las respuestas, ayudas y servicios que necesitarán para lograr las metas personales, incluyendo por cierto, la generación de condiciones idóneas para asegurar el acceso a aprendizajes significativos y la participación en los distintos contextos de participación social.

Desde esa mirada, el plan de transición se conceptualiza como: Conjunto coordinado de respuestas (ayudas, servicios, apoyos, etc.) centrado en la persona y ajustado a sus atributos de desempeño; flexible, orientando hacia resultados concretos y dirigido prioritariamente al fortalecimiento y la ampliación progresiva del nivel de dominio de un amplio abanico de habilidades académicas, comunicativas, de interacción y de participación social relacionadas principalmente con el cumplimiento satisfactorio de actividades de la vida diaria, con el uso oportuno y adecuado de los recursos y los servicios de la comunidad local, con la orientación vocacional, así como también con la formación laboral y el manejo de competencias de empleabilidad (habilidades socio-laborales) que le permitan acceder, progresar y mejorar sus futuros empleos, buscando cubrir todos los requerimientos multidimensionales y de esa forma asegurar su desarrollo integral y el mejoramiento progresivo de su calidad de vida.

“Hay que seguir avanzando en términos de seguridad... que ellos vayan adquiriendo más confianza, por ahí podría ir, como con un cuento más transversal y eso claramente le va a permitir lo otro” (EDE17).

“Quizá en el caso de XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) que él logre realizar todas las actividades en las que el presenta mayor dificultad, de que él se sienta más autónomo en el campo, que sienta que se la puede en el fondo, ese es el mayor desafío.” (EDI34).

“Con XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) principalmente el que él se comunique más, porque es un alumno muy calladito, de hecho en el curso le dicen “el calladito”, entonces seguir trabajando este aspecto con él(...)” (EDR19).

“Para con XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) mmmm yo creo que lo principal para trabajar con él es el que ayude a controlar sus emociones, es muy ansioso y a veces se le ve muy serrote, siendo que es un joven, se enoja fácilmente entonces por ahí empezar a apaciguar esas cosas y que ayuden en su relación con los otros (...)” (EDR19).

“(...) uno de sus compañeros, mientras este lo mira y le dice “XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) ya poh’ trabaja”, el otro joven también le dice “Si poh’ XXXX”, XXXX los mira y sonríe nerviosamente, no pronunciando ninguna palabra (...)” (PA4).

En el sector del humus, se encuentran varios compañeros de XXX (estudiante con TEA 2° año medio), quienes conversan y ríen entre sí, mientras realizan sus labores; en cambio el estudiante se mantiene en silencio cuando pasa junto a ellos (...) (PA6).

El joven realiza el trabajo de manera solitaria (...) (PA6).

(...) haciendo contacto ocular esporádico (PA10).

Es posible extraer de los registros de campo, la imperante necesidad de brindar **orientación en el uso de herramientas** dentro de las actividades realizadas en la asignatura de Taller de Agroecología, a los estudiantes integrados con TEA, ya que en innumerables ocasiones se les pudo contemplar confundidos observando estos implementos de trabajo, utilizándolos inadecuadamente.

Es por lo anteriormente nombrado, que los estudiantes en reiteradas ocasiones mostraron expresiones de dolor en sus rostros, y una de las razones a la que le podemos atribuir esta molestia, es el mal uso de las herramientas de trabajo, malas posturas en su utilización y falta de guía en su empleo. Por otra parte, es posible interpretar en base a los registros de campo, que en algunas ocasiones no se consideró la contextura física de los estudiantes y sus habilidades en el manejo de estas.

Se hace necesario, que los docentes al planificar, se aseguren que todos los estudiantes participen en la situación de aprendizaje con un **adecuado nivel de desafío** que se ajuste a sus posibilidades. Las diferentes alternativas de participación, serán útiles para todos, favoreciendo además su autonomía, para lo cual se deberán considerar estrategias que permitan captar su atención e interés, de modo que se pueda apoyar el esfuerzo y la persistencia, así como el control y regulación de los propios procesos de aprendizaje, pudiendo ser orientado a través de la implementación de una instrucción sistemática, descomponiendo una tarea en los pasos que sean necesarios para cada estudiante en particular, ya sea apoyo físico total para con ambos jóvenes durante el proceso de aprendizaje de una herramienta en trabajo en particular, que incluye la manipulación de la mano, brazo o codo del estudiante y/ o apoyo físico parcial que incluye el contacto físico con los estudiantes y que implica tocar levemente el codo a la persona para dirigir su acción, en la ejecución de una tarea.

“Cuando XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) vuelve, mantiene una actitud pasiva, en ocasiones detiene su labor, muerde sus dedos, mira en dirección al cielo y sonríe (...) camina dirigiéndose a un hoyo que está en el sector donde están trabajando y comienza a arrastrar tierra hacia este, tomando la herramienta ligeramente, deteniendo el trabajo por ciertos momentos, mirando sus manos y comiéndose las uñas. Los compañeros sólo lo miran cuando el estudiante detiene el trabajo, pero no le dicen nada (comentan entre ellos acerca de anécdotas en clases anteriores). XXXX camina de un lado a otro arrastrando el rastrillo por la tierra y mirando hacia el frente” (PA4).

(...) tomando una pala recoge la tierra realizando gesto de dolor, cuando tiene acomodada la tierra en la herramienta, la deposita sobre la carretilla hasta llenarla (PA8).

(...)Al llegar al sector de camas acomoda la carretilla con mucha dificultad, de manera tal, que el material que ha transportado quede de fácil acceso para descargarlo (...) (PA8).

“Al llegar al sector de camas acomoda la carretilla con mucha dificultad, de manera tal, que el material que ha transportado quede de fácil acceso para descargarlo (...) (PA8).

(...) Cuando toma la carretilla para vaciar su contenido, el joven tiene en su rostro expresión de confusión, le toma alrededor de tres minutos tomar la decisión de voltear la herramienta. (PA8).

Una de las características observables de los jóvenes integrados con TEA, es la inflexibilidad comportamental y esto fue constatado mediante los registros de observación, ya que ambos estudiantes tenían incorporados diversos rituales que seguían rigurosamente, así como actitudes perfeccionistas que provocaban lentitud en la ejecución de sus labores.

En este caso, se manifiesta como una necesidad, implementar un trabajo orientado a **flexibilizar las conductas** en los jóvenes, intentando disminuir las conductas ritualistas. Este trabajo debiera ser desarrollado tanto por las educadoras diferenciales, como por el docente de la asignatura del Taller de Agroecología.

“(...) el estudiante se traslada moviéndose dentro del sector que tiene forma cuadrada, removiendo el guano hasta dejar completamente limpio el piso (...)” (PA3).

“En esta ocasión XXX (estudiante con TEA 2° año medio) se encuentra a cargo de Jacqueline, una funcionaria de la fundación a la cual pertenece la Escuela, pero que realiza labores en el Hotel de la misma fundación y que se encuentra al costado del colegio; ella es quien le da las instrucciones que el joven debe seguir” (...) (PA5).

“El joven va en busca de XXX (persona a cargo del huerto) a lo menos en 4 oportunidades, cuando él la encuentra le realiza preguntas como ¿lo estoy haciendo bien?, ¿Cómo voy?, ¿quiere ir a ver lo que llevo?” (...) (PA8).

“(...) XXX (estudiante con TEA 2° año medio) espera que XXX (persona encargada del huerto) lo llame para decirle que debe ir al comedor” (PA10).

Como **proyecciones futuras** a ser implementadas en la unidad educativa, las educadoras señalan que ha sido conversado con los directivos la próxima implementación de un proyecto de formación de una escuela de oficios. Este proyecto tiene como objetivo ofrecer diferentes actividades en las que los jóvenes que presentan mayores dificultades puedan desempeñarse,

alcanzando las competencias necesarias para dichas labores tales como carpintería y/o armado de paneles solares.

Lo anteriormente expresado, es coherente con los planteamientos que describe Quintana, D. M. (2012), los que aportan a la búsqueda de soluciones sobre la Transición a la Vida Adulta, sugiriendo una concepción comprensiva y ajustada a los perfiles individualizados de egreso, según niveles flexibles de desempeño que se ajusten a la diversidad funcional del sujeto y al nivel de dominio que demuestra al momento de ejecutar las funciones claves y las subfunciones asociadas tanto al mapa funcional, como a las Unidades de Competencia Laboral (UCL) definidas para un determinado sector productivo. Así también, mediante el abordaje de un profesigramas, podrán resumirse las aptitudes y capacidades de los puestos de trabajo que existen y que los jóvenes deberán cumplir, tomando en consideración los factores, competencias, y en qué grado son importantes para desempeñar adecuadamente las funciones y tareas propias de un puesto, evaluándose hasta qué punto los candidatos al puesto de trabajo respectivo, poseen las características y competencias definidas.

En cuanto al plan propuesto a desarrollar en la escuela de oficios, el nivel flexible de desempeño estaría asociado a un **Nivel Intermedio**, el cual forma a los sujetos en oficios específicos como “ayudantes de...”, ejecutando función o funciones claves y la mayoría de las Unidades de Competencia Laboral (UCL). Esta categorización debería ser realizada sobre la base de la valoración de las capacidades que debe demostrar el o la estudiante en términos de desempeños concretos; combinando competencias básicas, conductuales y funcionales o técnicas para el cumplimiento exitoso de determinada actividad ocupacional, tales como construcción de paneles solares o carpintería. Lo anterior, se sintetiza en el dominio por parte de él o ella para: Saber, hacer, saber hacer y saber ser, en el contexto familiar, socio-comunitario, escolar y ocupacional, destacando también el término de **polivalencia**, como aquel que brinde oportunidades para los jóvenes adquieran y consoliden las competencias básicas y genéricas necesarias para que se conviertan en “buenos y buenas trabajadoras”, facilitando que ellos y ellas profundicen sus conocimientos en varios campos laborales, respetando aquella especialización u ocupación que sea de mayor interés y se adecue a sus características individuales.

Cabe destacar que una de las educadoras, menciona que a partir del segundo semestre del año escolar, se **implementarán tres talleres** extra programáticos para los estudiantes, con el fin de que puedan desarrollar diferentes habilidades y/o capacidades en el área social y emocional, con el fin de fomentar el desarrollo íntegro de los jóvenes.

“Como plan futuro la escuela pretende brindar un taller de una escuela de oficios, la idea es que se va a enseñar a armar paneles solares, carpintería, para formar a técnicos calificados”
(EDE1).

“(…) una de las metodologías que se implementaron para el segundo semestre, se van a impartir tres talleres uno de arte, uno de percusión y uno de circo, entonces la idea es que los chicos escojan uno de estos talleres, pero no es obligatorio que se queden, entonces la idea es que se trabaje la frustración, autoestima, concentración... y todo lo que conlleva estar pendiente del profesor que te dice cómo tienes que tocar no se... cierto instrumento, para que también repercutan en los logros académicos y para XXXX (estudiante con TEA 1° año medio) y XXXX (estudiante con TEA 2° año medio) serán talleres que les ayudarán mucho”
(EDE19).

“Como plan futuro la escuela pretende brindar un taller de una escuela de oficios, la idea es que se va a enseñar a armar paneles solares, carpintería, para formar a técnicos calificados”
(EDE1).

“(…) Y lo otro la formación de una escuela de oficios como decía la XXXX (coordinadora del PIE), que se haga realidad sobre todo para estos chiquillos que tienen deficiencia intelectual, que mejor se desempeñarían en un oficio que como técnicos agrícolas que les cuesta más”
(EDA16).

CONCLUSIONES

A partir de los resultados expuestos en los capítulos anteriores, es posible concluir respecto a los objetivos planteados para la presente investigación lo siguiente:

Respecto a las actividades que se realizan en el desarrollo curricular orientadas a la formación técnica profesional en el área Agropecuaria, se describen aquellas que se desarrollan en la asignatura de iniciación del oficio técnico, correspondiente al Taller de Agroecología para los cursos de 1° y 2° año medio.

Se puede precisar, que la escuela Agroecológica de Pirque forma a Técnicos Agropecuarios de nivel medio. Para esto, cuenta con un espacio físico de seis hectáreas donde se realizan las diferentes actividades que contempla el currículum escolar del plan común y de especialidad.

Estas actividades de orden práctico, se organizan en un módulo llevado a cabo una vez a la semana, con una duración de seis horas pedagógicas, donde los estudiantes son distribuidos en las denominadas cuadrillas de trabajo. Para lograr el propósito de las diferentes labores, se requiere la utilización de diferentes herramientas de trabajo, las que a su vez, exigen el desarrollo de diversas habilidades y/o capacidades para su empleo.

Cabe destacar, que la permanencia de los estudiantes en la actividad, varía de acuerdo al logro de los objetivos propuestos por el docente de la asignatura del Taller de Agroecología, para cada labor.

Así también, se expresa por parte de los docentes, que el estudiante con TEA de 2° año medio, presenta mayor inclinación por las actividades del sector agrario, mientras que el estudiante con TEA de 1° año medio, no muestra preferencia por ninguna actividad en particular, realizándolas todas por igual.

En cuanto a las estrategias y adecuaciones curriculares, podemos concluir que estas no se realizan. El docente regular a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología, señala que él no las realiza en la implementación de su trabajo, debido a que no ha recibido apoyo por parte de las educadoras diferenciales, a pesar de haberlo solicitado. Lo anterior, en referencia al trabajo que debe realizar con ambos jóvenes con TEA dentro de dicha asignatura, en lo que respecta a evaluaciones diferenciadas, adecuaciones y estrategias curriculares, conocimientos de habilidades y/o capacidades del alumnado.

Se presenta contradictorio el hecho de que son las propias educadoras y el docente a cargo de la asignatura del Taller de Agroecología, quienes señalan que los estudiantes con TEA de 1° y 2° año medio, no necesitan la implementación de estrategias y/o adecuaciones curriculares en ella, ya que no presentan dificultades en la ejecución de las actividades asignadas por el docente, cumpliendo a cabalidad con las metas propuestas para esta.

Muy por el contrario y en base al análisis de los registros de campo llevados a cabo, fue posible constatar que el docente de la asignatura del Taller de Agroecología, desconoce el trabajo específico y las estrategias de trabajo que se deben considerar para los jóvenes con TEA, quienes requieren de estrategias y adecuaciones curriculares, de acuerdo a sus necesidades educativas, siendo relevante, el poder contar con orientaciones pedagógicas por parte de las educadoras, para el desarrollo óptimo de los estudiantes en la realización de las distintas actividades.

A partir de los registros de campo, fue posible observar dificultades en el manejo de diferentes herramientas de trabajo requeridas en las actividades de la asignatura del Taller de Agroecología, así como también dificultades en los intercambios comunicativos en el desarrollo de las distintas labores. Por medio de lo anterior, se visualiza la necesidad de incorporación de estrategias y adecuaciones curriculares para con estos jóvenes.

Las educadoras diferenciales, expresan la ejecución de una reunión del equipo PIE con los docentes de educación regular, realizada a comienzos del año escolar, en la que se dio a conocer los diagnósticos de los estudiantes integrados. A su vez, fueron entregadas ciertas directrices en cuanto a estrategias y adecuaciones curriculares a ser implementadas con los alumnos, destacando el alto grado de valoración que tienen los docentes regulares hacia el trabajo que desarrolla el PIE en la escuela.

En cuanto a los logros alcanzados, a partir de los objetivos propuestos para la asignatura del Taller de Agroecología, las educadoras diferenciales junto con el docente del Taller, indican que ambos estudiantes con TEA de 1° y 2° año medio, han logrado un desempeño óptimo en cuanto a las habilidades y/o capacidades necesarias para el objetivo de cada una de las actividades que contempla la asignatura.

En consideración al análisis de los registros de campo realizados, no fue posible precisar el cumplimiento de logros por parte de ambos estudiantes con TEA, en los módulos presenciados, ya que estos nunca fueron explicitados con precisión por parte de los docentes durante el desarrollo de la investigación. Sin embargo, estos se pudieron inferir a partir de las actividades observadas.

En lo que respecta al futuro laboral de los jóvenes con TEA, las educadoras expresan altas expectativas, recalcando la responsabilidad y esfuerzo dedicado por ellos, en las diferentes labores que les son asignadas.

Muy por el contrario, se presenta otra contradicción por parte del docente a cargo del Taller de Agroecología, ya que a pesar de señalar que ambos jóvenes alcanzan los objetivos propuestos en la asignatura, estos no podrán cumplir con ciertos trabajos que requieran el permanente uso de habilidades comunicativas, como también funciones de liderazgo, viéndose en la necesidad de estar en constante monitoreo por parte de un tutor.

En cuanto a los elementos que actúan como facilitadores del proceso de formación académico-laboral, destacan diferentes redes de apoyo que permiten generar alianzas con empresas, para la realización de las prácticas profesionales de los alumnos, permitiendo un acercamiento directo al mundo laboral. Por otra parte, los entrevistados mencionan, que la unidad educativa ha implementado un programa de terapias alternativas, con la finalidad de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, aspectos que beneficiarán transversalmente su formación académico-laboral.

Tanto las educadoras como el propio docente a cargo del Taller de Agroecología, indican que en la implementación del trabajo en la asignatura existe un clima social óptimo para el aprendizaje, donde destacan vínculos de confianza con el estudiantado. A su vez, se expresa que los estudiantes participan de forma activa en las actividades, siéndoles entregadas diferentes responsabilidades para la ejecución de las actividades. Igualmente, se señala por las educadoras, que el docente de la asignatura presenta una formación profesional, en cuanto a los contenidos de orden teórico y práctico, en el ejercicio de su rol de formación de técnicos agropecuarios.

Dentro de los obstaculizadores, las educadoras mencionan, la falta de personal docente calificado que desarrollen las asignaturas de especialidad para 3° y 4° año medio respectivamente, lo que dificulta la atención a las necesidades y particularidades de los jóvenes integrados.

Otro obstaculizador expresado por los docentes, es que no se realizan reuniones formales de coordinación entre las educadoras diferenciales de 1° y 2° año medio y el docente del Taller de Agroecología; ya que ellas no cuentan con el tiempo necesario para reunirse, presentándose topes de horarios entre la asignatura del Taller de Agroecología y el trabajo en el aula de recursos. El docente del Taller comenta, que no existe una comunicación fluida con las educadoras, en cuanto a la información del trabajo realizado con ambos jóvenes en el aula de recursos.

Se expresa por los docentes, la necesidad de formalización de las reuniones de coordinación entre educadoras diferenciales y el profesor de la asignatura del Taller de Agroecología. Para esto es preciso, contar con el tiempo y espacio para que puedan ser llevadas a cabo, agregando también por las educadoras, la importancia de consolidar un trabajo en relación a los cambios venideros en las asignaturas de especialidad técnica para con los estudiantes con TEA integrados, al ser promovidos a 3° y 4° año medio respectivamente.

Al respecto, el docente del Taller de Agroecología, menciona la necesidad de que las educadoras diferenciales puedan entregarle orientaciones complementando el ejercicio de su rol, ya sea, en la implementación de evaluaciones diferenciadas, estrategias y/o adecuaciones curriculares, listado de capacidades y habilidades de ambos alumnos con TEA. A su vez, expresa la importancia de que las educadoras puedan involucrarse de forma directa en el sector

del campo, tomando conocimiento de las actividades que son realizadas por los estudiantes, de modo tal, de que puedan observar el desempeño de ambos jóvenes, acudiendo a las dificultades que pudiesen presentarse en cuanto a una(s) labor en específico.

Una vez más, resulta contradictorio por parte de los docentes, el hecho de que a pesar de expresar que los estudiantes con TEA no requieran estrategias y adecuaciones curriculares de acuerdo a sus necesidades, sí demanden instancias de trabajo colaborativo.

A través de los registros de campo, se evidencia que dentro de las diferentes actividades que se realizan en dicha asignatura, los estudiantes integrados con TEA de 1° y 2° año medio, presentan dificultades en las labores que requieren el uso de herramientas de trabajo necesarias para su ejecución. De igual forma, se tornan dificultosas las actividades que implican intercambios comunicativos directos con sus pares y el docente, para lograr el objetivo de estas.

Otra de las necesidades expresada por los docentes y posible de analizar de acuerdo a los registros de campo, es la implementación del trabajo en habilidades comunicativas para ambos jóvenes con TEA, debido a que presentan una alteración cualitativa de la interacción social recíproca, actuando como interlocutores pasivos, no iniciando intercambios comunicativos, pero sí participando de estos, respondiendo al mensaje con monosílabos y/ o a través de expresiones en sus rostros.

De igual forma, se expresa el realizar un trabajo que se estructure de forma transversal, en cuanto al desarrollo de autonomía, autoconfianza y canalización de emociones en los jóvenes. Estos aspectos, favorecerán el desenvolvimiento de forma óptima en lo que contemplan las diferentes asignaturas del currículum escolar, así como en diversas situaciones que le son demandadas.

Se hace necesaria la implementación de un plan de apoyo individual en el ámbito de transición a la vida adulta (PAI), donde a partir del desarrollo de una planificación los apoyos individualizados puedan responder a las NEE que presentan los estudiantes con TEA en la asignatura del Taller de Agroecología.

La elaboración del plan de transición demandará por tanto indagaciones y evaluaciones interdisciplinarias que aporten información sobre factores personales inherentes a los estudiantes y a las particularidades de su entorno físico, social y cultural, lográndose precisar el nivel de rendimiento de logros académicos y de desempeños autónomos de los jóvenes y a partir de ellos, se definirán los posibles caminos a seguir respecto de la planificación y desarrollo de las respuestas, ayudas y servicios que necesitarán para lograr las metas personales.

Finalmente, en lo que respecta a la futura formación de una escuela de oficios en la unidad educativa, las educadoras diferenciales mencionan que este proyecto tendrá la finalidad de ofrecer diferentes actividades, para que los jóvenes que presentan mayores dificultades puedan desempeñarse en base a sus características, alcanzando las competencias necesarias en las labores que se propondrán.

COMENTARIOS FINALES SUGERENCIAS

La educación técnica profesional, se presenta como una alternativa orientada a entregar a los estudiantes la capacidad y los conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional, o bien desempeñarse emprendiendo de forma propia. Es así como escuelas técnicas profesionales, ofrecen en su currículum escolar diferentes alternativas para los jóvenes que desean especializarse en un área específica del sector económico.

En cuanto a la presente investigación la escuela Agroecológica de Pirque, ofrece a sus estudiantes el grado de Técnicos Agropecuarios de nivel medio, siendo necesario que los jóvenes alcancen un perfil de egreso en concordancia a los objetivos de la formación propuestos, de acuerdo a las competencias y/o habilidades que se deben desarrollar, aplicar y ejecutar en el campo laboral. Frente a esto, surge la necesidad de que los alumnos que pertenecen al Programa de Integración Escolar, en este caso los jóvenes con TEA, puedan desarrollarse en función de sus capacidades conforme a los requerimientos de la asignatura de iniciación al sector agropecuario correspondiente al Taller de Agroecología.

Mediante el análisis de los registros de campo fue posible visualizar la necesidad de brindar orientación a ambos estudiantes con TEA, en el uso de las diferentes herramientas de trabajo requeridas en las actividades realizadas en el Taller de Agroecología, debido a que en numerosas ocasiones se evidenció confusión en el uso de estos implementos de trabajo, así como expresiones de dolor en sus rostros ante posiciones corporales adoptadas, ejecutándolos inadecuadamente. Para esto se propone, un trabajo que puede ser orientado a través de la implementación de una instrucción sistemática, la que recomienda descomponer las tareas correspondientes a cada actividad, en los pasos que sean necesarios para cada joven en particular, brindando ya sea apoyo físico total a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de una tarea, en este caso el uso específico de herramientas de trabajo, el que incluye la manipulación de la mano, brazo o codo del joven y/ o apoyo físico parcial que incluye el contacto físico con el alumno, el que implica tocar levemente el codo a la persona para dirigir su acción, en la ejecución de una actividad.

También, se destaca mediante los registros de campo realizados, la necesidad de ser llevado a cabo un trabajo por las educadoras diferenciales en conjunto con el docente del Taller de Agroecología, respecto a flexibilización de las conductas de los jóvenes, intentando incorporar nuevas tareas que les permita a los alumnos disminuir sus rituales y acciones perfeccionistas en el desarrollo de las actividades que les son designadas, agilizando la ejecución de estas.

En referencia a lo expresado, se hace necesaria la implementación de un plan de apoyo individual en el ámbito de transición a la vida adulta (PAI), demandará la generación de condiciones idóneas para asegurar el acceso a aprendizajes significativos y la participación en los distintos contextos de participación social, tales como la orientación vocacional, también formación laboral y el manejo de competencias de empleabilidad (habilidades socio-laborales) que le permitan acceder, progresar y mejorar sus futuros empleos, buscando cubrir todos los

requerimientos multidimensionales y de esa forma asegurar su desarrollo integral y el mejoramiento progresivo de su calidad de vida.

Por otra parte, en relación a lo expresado por las educadoras diferenciales de la próxima implementación de una escuela de oficios, para que aquellos jóvenes que presenten mayores necesidades educativas especiales, se sugiere abordar un plan de trabajo por medio de una gráfica denominada profesiograma, en la que se resuman las aptitudes y capacidades de los puestos de trabajo que se ofrezcan y que los estudiantes deben cumplir. Dicha gráfica tendrá como objetivo que las aptitudes y capacidades, se ajusten a la diversidad funcional del sujeto y al nivel de dominio que demuestra al momento de ejecutar las funciones claves y las subfunciones definidas para un determinado sector productivo, evaluándose hasta qué punto los jóvenes aspirantes al puesto de trabajo respectivo, poseen las características y competencias definidas.

Resulta relevante que la unidad educativa en estudio considere la incorporación de capacitación docente, en específico a las educadoras diferenciales, ya que estas de igual forma participan directamente con los jóvenes que presentan necesidades educativas en su proceso de formación académico-laboral. En referencia a lo anterior, se hace necesario que las educadoras puedan contar con herramientas específicas que les permitan ser mediadoras de las asignaturas de especialidad técnica Agropecuaria que imparte el establecimiento educativo.

Finalmente y por medio del desarrollo de la presente investigación, surgieron nuevas interrogantes que resultarían significativas explorar. Dentro de estas se puede destacar la incorporación de estos jóvenes al mundo laboral, si es que ellos logran insertarse en un empleo particular ¿la empresa está preparada físicamente para acoger a los jóvenes al trabajo?, de ser así ¿cuál es el período de permanencia en el empleo?, ¿poseen conocimiento sobre leyes laborales que los amparan?, ¿de qué manera es remunerado su trabajo?, ¿existe y/o se ha realizado concientización por parte de la empresa a los compañeros de trabajo, en relación a estos jóvenes en particular?, ¿cuál es el clima laboral que se genera?, ¿de qué manera este clima laboral afecta a los jóvenes?

Estas son algunas de las preguntas que podrían ser investigadas en estudios posteriores, dejando la invitación abierta a que estas puedan tener respuesta. Cabe considerar, que la vida de las personas que presentan necesidades educativas, no llega a su fin al terminar el proceso de formación escolar, por lo que resulta importante estudiar los acontecimientos venideros de su proceso de vida.

BIBLIOGRAFÍA

Citas bibliográficas

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014) Trastorno del Espectro del Autismo, DSM-V Guía de consulta de los criterios diagnósticos, Editorial Médica Panamericana. pp. 28-29.
- Asociación de Padres de Niños Autistas Las Palmas APNALP, Todos los derechos reservados APNALP 2007-2100. Recuperado el 18 de diciembre de 2014 de <http://www.apnalp.org/>.
- Baranek, G.T., David, F.J., Poe, M.D., Stone, W.L., and Watson, L.R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47:6, pp 591–601.
- Barry, R. J., and James, A. L. (1988). Coding of stimulus parameters in autistic, retarded and normal children: Evidence for a two-factor theory of autism. *International Journal of Psychophysiology*, 6, 139-149.
- Chakrabarti S, Fombonne E (2005). Pervasive Developmental Disorders in Preschool Children: Confirmation of High Prevalence. *Am J Psychiatry*; 162, pp1133-1141.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo FEAPS. Recuperado el 18 de diciembre de 2014 de <http://www.feaps.org/profesionales/individual.htm>.
- Decreto 170 (2009). *Fija normas para para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial*. Ministerio de Educación. Normativa para implementación dcto.supre. N°170.
- Decreto 220 (1998). *Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación*. Ministerio de Educación. Departamento Jurídico de Chile. Recuperado el 17 de febrero de 2014 de http://www.docentemas.cl/docs/2010/MC_EMedia_sa_Decreto220.pdf.

- First, M., (2001) Trastornos Generalizados del Desarrollo, DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Barcelona, Editorial Masson. pp. 15-17.
- Frith, U. & Hill, E. (2004) *Autism, mind and brain*. London, Oxford.
- Fundación Ángel Rivière (2013). Recuperado el 17 de febrero de 2014 de <http://www.fundacionangelriviere.org/2013/05/las-dificultades-de-las-personas-con.html>.
- Fundación Origen, Copyright 2010. Recuperado el 30 de octubre de 2014 de <http://fundacionorigenchile.org/esp/escuela-agroecologica/>.
- Gabis L, Pomeroy J, Andriola MR (2005). Autism and epilepsy: cause, consequence, comorbidity, or coincidence? *Epilepsy & Behavior*, Vol. 7, pp 652-656.
- Godoy, L., Meza, M., Salazar, A., (2004). *Antecedentes Históricos, Presente Futuro de la Educación Especial en Chile*. Recuperado el 17 de febrero de 2014 de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística (2004). *Resultado nacional prevalencia de personas con discapacidad en Chile*. Recuperado el 17 de febrero de 2014 de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/presentacionresultadosestudionacionaldeladiscapacidad.pdf.
- Johnson KP (2009). Sleep pattern in autism spectrum disorder. *Chil Adoles Psychiatric Clin N Am* ;18:917-28.
- Ley 20.201 (2007). *Modifica el dfl n° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales*. Ministerio de Educación. Recuperado el 17 de febrero de 2014 de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231459080.Ley20201.pdf>.

- Ley 20.370 (2009). *Establece la ley general de educación*. Ministerio de Educación. Recuperado el 17 de febrero de 2014 de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf.
- Marchesi, A, Palacios, J y Coll, C (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., Ferreira, I., (2013). *Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Recuperado el 30 de octubre de 2014 de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>.
- Ming X., Brimacombe M., Wagner G.C (2007). Prevalence of motor impairment in autism spectrum disorders. *Brain & Development* 29; pp 565–570.
- Ministerio de Educación (2013). *Planes y Programas de Estudio Formación Técnico Profesional Agropecuaria*. Recuperado el 30 de octubre de 2014 de http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10.
- Ministerio de Educación (2013). *Guía: educación para la transición. Orientaciones técnico pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida adulta activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo entre los 14 y 26 años de edad cronológica*. Recuperado el 17 de febrero de 2014 de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405051722200.GUIAPARALATRANSICIONedespecial.PDF>.
- Ministerio de Salud Gobierno de Chile (2011). *Guía de práctica clínica de detección y diagnóstico oportuno de los trastornos del espectro autista (TEA)*. Recueprado el 17

de febrero de 2014 de [http:// Guia-Pra-ctica-Cli-nica-Trastornos-Espectro-Autista-MINSAL_2011%20\(2\).pdf](http://Guia-Pra-ctica-Cli-nica-Trastornos-Espectro-Autista-MINSAL_2011%20(2).pdf).

- Moreno, A. (2008). *Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo*. Recuperado el 17 de febrero de 2014 de <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/3/pdf/pensamientoIberoamericano-76.pdf>.
- Richdale AL (1999). Sleep problems in autism: Prevalence, causes and intervention. *Dev Med Child Neurology* Vol. No.41, pp 0-66.
- Riikonen R, Amnell G (1981). Psychiatric disorder in children with earlier infantile spasms. *Dev Med Child Neurology*; 23:747-760.
- Robin L. Gabriels, John A. Agnew, Lucy Jane Miller, Jane Gralla, Zhaoxing Pan, Edward Goldson, James C. Ledbetter, Juliet P. Dinkins and Elizabeth Hooks (2008). Is there a relationship between restricted, repetitive, stereotyped behaviors and interests and abnormal sensory response in children with autism spectrum disorders? *Research in Autism Spectrum Disorders*; 2: 660-67.
- Rosenhall U., Nordin V., Sandstrom M., Ahlsen G., Gillberg C (1999). Autism and hearing Loss. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 29, No. 5; pp 349-357.
- SENADIS Ministerio de Desarrollo Social Gobierno de Chile. Recuperado el 18 de diciembre de 2014 de http://www.senadis.gob.cl/pag/448/992/lineas_de_trabajo_inclusion_laboral.
- Soto, B. (2011). *Qué es un profesiograma*. Recuperado el 30 de octubre de 2014 de <http://www.gestion.org/recursos-humanos/gestion-competencias/3474/que-es-un-profesiograma/>.
- Spence SJ, Schneider T. The role of epilepsy and epileptiform EEGs in autism spectrum disorders. *Pediatr Res* 2009; 65:599–606.)

- Wing L. (1997) *The autistic spectrum*. Recuperado el 30 de octubre del 2014 de: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=2&hid=111&sid=def1a630-37c2-492a-b5bcd8c6e81858f2%40sessionmgr112&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=aph&AN=9712180904>.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

**PROCESO DE FORMACIÓN ACADÉMICO LABORAL
DE JÓVENES DEL ESPECTRO AUTISTA,
INTEGRADOS EN LA ESCUELA AGROECOLÓGICA
DE PIRQUE**

AUTOR/A/ES:

TANIA BELÉN SEGUEL URRA
GABRIELA FERNANDA ULLOA URRA

PROFESOR/A GUÍA/PATROCINATE

ROSA ISABEL NILO CEA
PATRICIA ELIZABETH MORALES MEJÍAS

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2015

ANEXOS

ENTREVISTA N°1 PROFESORA DE
EDUCACIÓN DIFERENCIAL
(COD. EDE)

1ª Entrevista Docente de Educación Diferencial

- Establecimiento: Escuela Agroecológica de Pirque.
- Nombre de la entrevistada: Dania Navia.
- Curso: Estudiantes Proyecto de Integración Escolar 1° año medio a 4° año medio.
- Fecha de la entrevista:
- Hora de inicio: 10:40 horas Hora de término: 11:05 horas
- Nombre del entrevistador/es: Tania Seguel - Gabriela Ulloa.

P1: Para comenzar esta entrevista nos gustaría que nos des a conocer brevemente su historia como educadora, primeramente tu nombre completo.
ED1: Dania Navia.
P2: ¿Tu Formación inicial y/o posterior?
ED2: Universidad Católica Raúl Silva Enrique
P3: ¿Título profesional obtenido?
ED3: Educadora Diferencial con Mención en Alteraciones Severas del Desarrollo.
P4: ¿Cuántos años llevas ejerciendo tu profesión?
ED4: 6 años
P5: ¿Trabajaste en otras escuelas anteriormente a esta?
ED5: Sí en otras dos colegios antes, pero eran escuelas especiales de discapacidad intelectual con riesgo social, una en la comuna de San Ramón y otra en Quinta Normal.

P6: ¿Cuántos años llevas trabajando en esta escuela?

ED6: 2 años

P7: A continuación vamos a pasar al tema de integración escolar, Por lo que queremos conocer tu experiencia dentro de esta realidad educativa, en una escuela técnica agroecológica que ha implementado este proyecto de integración escolar.

A partir de esto es que nos gustaría saber ¿Cuál ha sido tu experiencia y qué opinión te merecen los proyectos de integración, en relación a las políticas de estado que se han acordado, fortalezas, debilidades de estos?

ED7: Bueno esta es mi primera experiencia en el proyecto de integración, siempre había trabajado en escuelas especiales. Cuando estaba en las escuelas especiales, me parecía que había era gasto de recursos que alomejor no iban a tener mucho futuro, tenía esa opinión porque llegaban de vuelta varios niños que estuvieron en proyecto de integración y finalmente terminaban en escuelas especiales, terminaban o con un retraso pedagógico muy alto, repitiendo todos los cursos y finalmente nos llegaban de vuelta. Había incluso unas que egresaban y después volvían a venir, entonces claro algo pasa ahí, qué es lo está pasando por qué estos chicos nos llegan de vuelta. Y bueno cuando llegué acá, tengo una opinión súper distinta, creo que son alumnos que igual necesitan incluso más que las escuelas especiales, porque están un poco más conscientes de las diferencias en cuanto al resto de sus compañeros, en las escuelas especiales son todos iguales y claro no hay bajo autoestima de repente, acá sí se ve muchos problemas emocionales además, entonces considero que necesitan a alguien que esté apoyando, que tenga todas las ganas, la vocación y alguna profesora de calidad con ellos.

Con respeto al decreto, dentro de las falencias que encuentro, que privilegian claro que esté la educadora dentro del aula con los chiquillos, pero en realidad otorga muy poco tiempo para preparación de material de adecuación porque claro tienen que estar 8 horas ahí en el aula regular, sacarlo 2 horas al aula de recursos, tener reuniones con los profesores y eso te exige, eso es lo legal y en los colegios que yo conozco tampoco te dan más horas. Pero preparar la clase para apoyar al profesor, adecuar los instrumentos de evaluación para eso no hay tiempo entonces en realidad hay que correr un poco y esa es como la falencia que encuentro.

P8: ¿En cuanto a la implementación de este PIE, qué opinión te merece?
ED8: Esta escuela con o sin la implementación del PIE, funciona de forma muy especial en comparación con otras escuelas. Tiene un currículum basado obviamente primero en el alumno y después en todo lo demás, entonces la implementación de acá me parece súper correcta en el sentido de que claro, sería cierto que en los colegios son niños integrados, pero finalmente igual terminan siendo segregados incluso en el nombre “integrados”. Acá por ejemplo, ya del nombre es distinto, las profesoras se llaman profesoras de apoyo, se visten igual al resto de las profesoras, no andan con el delantal de la educadora diferencial, esos pequeños detalles considero que son súper importantes sobre todo en cómo nos ven los alumnos. También considero que faltan horas para preparar material, como que hay que de pronto se hace igual, pero hay que quitarle a otro punto y por ahí tratar de equiparar pero en realidad faltan más horas.
P9: ¿Y quiénes participan en el PIE aparte de las educadoras diferenciales?
ED9: Dentro de los participantes del equipo PIE de la escuela, estoy yo que hago labores de coordinación y un psicólogo que viene a evaluar cuando se vencen los diagnósticos y cuando ingresan también niños nuevos, el psicólogo viene generalmente en octubre, en donde nosotros hacemos un proceso de recogida de datos, los profesores nos dicen mira tengo este alumno que alomejor pasa algo ahí, tratamos de indagar un poco y estos alumnos que posiblemente ingresen para el próximo año son los que los evalúa ese psicólogo y a los alumnos que se les vence por diagnóstico y además una doctora pediatra que viene en marzo-abril a evaluar a todos los chiquillos, a realizar la valoración que generalmente tienen que traer los papás, pero todo se atrasa, son pocos los que responden y finalmente ella viene a evaluarlos acá a casi todos, como al 90% de los alumnos. También el programa se ve beneficiado una terapeuta no convencional que es la terapeuta floral por ejemplo, que bueno puede derivar a los chiquillos sobre todo si tienen hiperactividad, no sé, ella hace un diagnóstico y entrega las flores gratuitamente y además el terapeuta de biomagnetismo que también apoya a los problemas más físicos que son también producto de algo
P10: ¿Qué necesidades educativas especiales atiende este PIE?
ED10: Las necesidades educativas especiales que atiende este PIE, está FIL (Funcionamiento Intelectual Limítrofe), Discapacidad Intelectual Leve y Moderada, Trastornos de Déficit Atencional, un alumno con hipoacusia y TEA.
P11: ¿En todos los cursos tiene estudiantes integrados?
ED11: En todos los cursos hay alumnos integrados, está el cupo máximo hasta los 7 por

curso, de 1° a 4° medio. Hay una educadora que atiende 4 cursos, otra que atiende 3 cursos y otra que atiende los 3 que restan, son 10 cursos en total.
P12: ¿Cuáles piensas tú que son las fortalezas de este PIE?
ED12: Las fortalezas que presenta este programa es que los chiquillos no se sienten menoscabados, se sienten en realidad súper afortunados, de hecho piden así “puedo estar en el programa”, en realidad eso lo encuentro potente, porque dudo que en otros colegios sea así. Eso ya habla de algo bueno, o sea que te pidan y se sientan felices, cuándo me va a sacar, cuándo me va a ayudar, eso yo encuentro que es muy potente. Fortaleza también yo creo que es el compromiso de las profesoras, acá igual se hace como un filtro bien minucioso digamos y se les exige, de hecho hay 7 niños integrados, pero si hay un octavo que necesita igual se hacen cargo las profesoras y en ese sentido súper bien.
P13: ¿Y cuáles piensas tú que son las debilidades de este PIE?
ED13: En debilidades, es que no sé si es como debilidad de la escuela, si no que del proyecto, en general el proyecto en relación al tema de las horas destinadas para la preparación y obviamente acá como se trabaja con el proyecto también una falencia que tiene la escuela.
P14: Dentro del trabajo que se lleva a cabo en los proyectos de integración, es necesaria la participación y colaboración de profesionales tales como docentes de educación diferencial y docentes de aula regular, en donde cada uno tiene una postura específica en relación al proyecto ¿Cómo ha sido la experiencia de los docentes de educación diferencial, en relación al proyecto de integración de la escuela?
ED14: Lo que yo he visto con los profesores antiguos y los profesores nuevos que se suman a esto están súper involucrados, de hecho nosotros el viernes pasado tuvimos un taller de los diferentes diagnósticos, adecuaciones curriculares y bueno lo agradecían y ya llegaron el lunes con las pruebas adaptadas por ellos, ahora las están haciendo ellos, ni siquiera las educadoras, entonces toman todas las recomendaciones, te piden además recomendaciones preguntado qué se puede hacer con un caso, yo los veo conversando por ejemplo en los pasillos, en la hora de almuerzo.
P15: ¿Tú crees entonces que tiene una buena percepción del trabajo? ¿Se sienten parte del proyecto con un compromiso real?

ED15: yo creo que sí tienen una buena percepción del trabajo, lo consideran necesario y hacen las preguntas también, ellos no están ajenos. Al igual que las educadoras diferenciales, los profesores de este colegio, están súper comprometidos con los chiquillos, entonces en la medida que puedan ayudarlos y tomar las orientaciones de la educadora diferencial lo van a hacer, porque están comprometidos con ellos , más de que porque tengan que hacerlo o porque hay que integrar a la educadora.

P16: ¿Cómo es el trato de los docentes regulares, frente al estudiante integrado?

ED16: Hay que separar igual algunas cosas, porque tenemos a niños integrados que igual tienen temas conductuales, ante eso se nos escapó de las manos yo creo a todos los profesores, diciendo “ay ya me tiene aburrido”, pero igual piden orientaciones en cómo los pueden tratar. Ahora con los otros alumnos que no tiene problemas conductuales, yo creo que súper bien, ellos son como los que de repente se nos escapan y nos hacen tener una actitud como negativa, que son alumnos que faltan el respeto y ante eso los alumnos con trastornos conductuales son tratados igual que el resto de los alumnos, o sea si se mandan una embarrá’ van a hacer suspendidos igual y no porque sean del proyecto de integración no se hace esa discriminación.

P18: En el proceso de funcionamiento del proyecto de integración en la escuela estás tú como educadora diferencial a cargo de estudiantes integrados con NEE. Frente a esto, quisiéramos saber ¿Cuál es tu rol en el PIE y cuáles son las tareas que debes desarrollar?

ED18: Mi rol es dirigir este proyecto, si bien es cierto que las educadoras que vienen acá tienen varios años de experiencia incluso más que yo una de ellas, todos los colegios funcionan distinto, entonces en el fondo es como decir mira este colegio va para allá y esto es más o menos lo que hay que hacer, esto es lo que queremos. De partida esa información es como un poco transversal, que tiene que ver con la misión de la escuela. Por otra parte dirigir con respecto al tiempo de presentación de documentos, en estas fechas ya debemos cumplir con esto, así se hace, también organizar talleres para los chiquillos los que son extra al proyecto de integración, donde los profesores hacen un taller de reforzamiento lo cual se ha transformado en una ayuda para ponerse al día con las tareas y ahí están incluyendo un poco las técnicas de estudio, pero en realidad igual los chiquillos algunos tienen apoyos de las casas, pero otros llegan a su casa a hacer nada, entonces llegan de vuelta sin tareas, sin estudiar para la prueba, entonces en estas

instancias ellos aprovechan de ponerse al día.

Tenemos también los talleres con los profesores que son para orientarlos en cuanto a la distintas temáticas que vayan surgiendo. Hubo un primer taller por ejemplo que era de la presentación de los alumnos que van a estar este año, para que ellos los conozcan, con sus nombres, que diagnósticos tienen y un segundo taller que fue acerca de cada diagnóstico, bueno de las necesidades educativas en general porque hay que considerar que hay varios profesores nuevos y alomejor en sus otros colegios no tuvieron formación, por lo que se le da orientación en los distintos diagnósticos, cómo trabajar en la sala y adecuaciones curriculares que en realidad por tiempo pudimos hacer una introducción. También se realiza orientación a la dirección, en las decisiones que se deben tomar con respecto a estos chiquillos; talleres con los papás que son mensuales para trabajar más que nada técnicas de trabajo en el hogar, ya sea cómo estudiar, cómo abordar, si tiene alguna dificultad emocional.

P19: ¿En cuanto al trabajo de ustedes como equipo PIE, también organizan reuniones, van evaluando los casos?

ED19: Sí tenemos reuniones sagradamente los días lunes, entonces vemos cómo funciona su trabajo en la semana, si tiene alguna dificultad con algún alumno, si se debe hacer planes con las redes o dirección, qué tan al día están las cosas, si hay un nuevo requerimiento o una nueva fecha, para eso es la reunión. Ahora si hay un tema puntual, igual lo organizamos como una reunión extraprogramática un día en la tarde generalmente luego que se van los chiquillos y conversamos de este tema puntual, pero como comentaba sí se realizan reuniones periódicamente toda la semana.

Además los profesores tiene reuniones de trabajo colaborativo con las educadora diferenciales, con los profesores de lenguaje y matemática, eso es como la formalidad porque es lo que te exige el decreto, pero informalmente con todos los profesores que lo requieran, siendo estas conversaciones de pasillo, donde preguntas qué se puede hacer con este estudiante o todo lo contrario también comentando “mira estoy súper contenta, porque este alumno trabajó súper bien”, pero formalmente sólo con lenguaje y matemática y eso es también una vez a la semana con cada uno.

P20: ¿Qué acuerdos se toman principalmente en esas reuniones?

ED20: En estas reuniones se evalúan cómo funcionó la actividad anterior, la evaluación y además se planifica qué se hace o por ejemplo si hay una evaluación que al alumno le fue mal se cuestiona por qué le fue mal, alomejor el instrumento estaba mal aplicado y se planifica una medida sanatoria.

P21: ¿En el aula la educadora diferencial de qué forma lleva a cabo su rol?

ED21: La educadora diferencial dentro del aula concentra su rol en apoyo pedagógico a los alumnos y para esto es lo que nosotros consideramos que falta tiempo porque perfectamente una clase la podría hacer sólo las educadoras o apoyar al profesor, llevar una actividad con material concreto y hay un montón de cosas, actividades y técnicas que las educadoras manejan y que en realidad por tiempo alomejor no pueden darla a conocer, entonces se concentra en los apoyos, se acerca a los chiquillos que están trabajando en resolver una guía de matemática, se acerca al grupo de los alumnos y también le preguntan otros alumnos que no están en el programa, como que todo el curso se acerca.

P22: Podemos ver que el establecimiento ha implementado algunos recursos específicos en el PIE (nombrar recursos: aula de recursos, material didáctico, infraestructura) ¿Qué opinión te merece su implementación?

ED22: Nosotros contamos con un aula de recursos, físicamente bien equipada, tiene inmobiliario, están los escritorios de las educadoras, nos destinan también dinero para comprar materiales, porque no sé había que hacer una disertación pero nadie trajo cartulinas, entonces todos esos materiales los tenemos.

Creo que falta y tenemos que gestionar computadores como ese tema, porque los chiquillos no tienen en su casa o tienen pero no cuentan con internet tampoco, entonces por ejemplo había que buscar material y no llegaron con la información, lo que podría ser por tanto un falencia. Pero esto ya se ha conversado con el director y nos ha dicho que lo gestionemos, por lo que está toda la intención, y bueno además podemos ocupar todas las dependencias de la escuela, si la educadora quiere ver una película, está dispuesta la sala de computación con proyectores, que es cómoda, tiene sillas cómodas que se pueden utilizar.

P23: ¿Tú crees que hay alguna influencia en cuanto a la calidad y cantidad de materiales que tengan los estudiantes en su desempeño escolar?

ED23: Absolutamente no, porque con un pegamento se pueden lograr cosas, o sea yo tengo entendido que hay proyectos que no le llegan materiales para los chiquillos, entonces no depende de eso. Claro que los facilita, o sea hay cosas que son necesarias pero no hace falta de tener gran cantidad de materiales para que los chiquillos aprendan.

P24: En cuanto al proyecto de integración del establecimiento, ¿Cuáles son tus expectativas en relación al trabajo que realiza éste en la escuela?

ED24: Como expectativa es formar un equipo consolidado, bueno yo soy la única antigua de integración de este año, entonces eso es como prioridad, transmitir en el fondo todos esos valores, que las chiquillas estén involucradas también con esto, porque de repente las educadoras hacen la pega pero no están tan involucradas con sus alumnos, entonces eso no te permite a lo mejor hacer otras cosas o limitarte a lo que realmente significa, un ejemplo es que se ha dicho en algunas oportunidades “no es que él no estudió” y claro obviamente no va a estudiar porque tiene déficit atencional y va a llegar a la casa y va a ver televisión, entonces no quedarnos con que hice el trabajo acá, pero él no estudió y por eso tuvo un rojo, por tanto debemos involucrarnos y permitirnos ver más allá de lo que pasa acá en la escuela.

Por otra parte, continuar también con que los profesores estén involucrados y que sientan que es un beneficio tener a la educadora en la sala o tener que entregar pruebas diferenciadas, por tanto tiene que ver con aquello que no se puede describir fácilmente como es el tema valórico, con el tema de involucrarse con esto, por tanto esa es un poco mi expectativa y siento que se vivió el año pasado y no quiero que se pierda en esta coordinación con la mayoría de los profesores nuevos, porque hay cerca del 70% de docentes nuevos, los que vienen con experiencias de sus colegios antiguos, que puede ser negativa o positiva.

P25: ¿Y en cuanto al trabajo con las familias, qué expectativas esperas?

ED25: Existen taller con la familia, pero es complicado trabajar con ellos, porque en realidad no todos están tan involucrados, pero en la medida que se pueda me gustaría como entregarles herramientas, porque el año pasado no se hicimos talleres y bueno yo acataba la orden de la coordinadora y creo que están súper desvalidos por ejemplo comentan “lo tuve dos horas pero leyó dos páginas”, entonces como que falta un poco de teoría para orientar a las familias y apoyar a los chiquillos.

P26: De acuerdo a lo que hemos conversado (resumen breve: sobre la integración, el trabajo del equipo del colegio, los recursos que se han implementado, etc.), y a su experiencia dentro del PIE ¿Desde tu perspectiva, cómo ha sido la experiencia de los estudiantes integrados en el PIE de la escuela?

ED26: Yo el año pasado, tuve a todos los 1° medios y de ellos yo creo que un 40% egresó porque adquirió principalmente seguridad y autoestima, y bueno esto no va como parte del proyecto de integración, pero sí lo es del proyecto de la escuela, entonces eran niños que venían muy menoscabados, con el letrero de flojos y acá se sintieron súper seguros, de hecho a los que les costaba disertar, exponer y finalmente terminaron haciéndolo súper bien, después de yo decirles “tienes que hacer esto”, ellos terminaban diciéndome “tengo que hacer esto”, entonces yo sentí que crecieron en cuanto a la seguridad, a la confianza en sí mismos, a la autoestima y en ese sentido es súper positivo para ellos, creo que se sentían bien.

Ahora estamos fallando yo creo que tenemos que trabajar este año, porque nos hemos dado cuenta que hay alumnos que tienen muy pocas competencias para el programa de la escuela en cuanto a la vida técnica, entonces ahí vamos a tener que hacer una adecuación yo creo significativa, con respecto al trabajo que tienen que realizar. A lo mejor buscarles una práctica muy específica para ellos, porque ya tuvimos el año pasado alumnos que reprobaron por decir un ejemplo una práctica porque se les pasó un frasco abierto en una productora de mermelada, entonces en ese sentido como en la especialidad hay que poner más ojo yo creo este año. Conversamos con el director que quizás habrá alumnos que este año tendrán que armar por ejemplo cajones para las abejas me refiero a los más severos no a todos, entonces claro van a salir con otras competencias pero ese trabajo sí lo va a poder desempeñar bien, no se va a sentir sobre exigido como en otra labor, entonces ahí vamos a tener que hacer una adecuación significativa con respecto a los que tiene mayor dificultad, me refiero a una discapacidad intelectual a lo mejor moderada.

P27: Agradecemos tu disposición y respuestas ante las preguntas realizadas.

ENTREVISTA N°2 PROFESORAS DE
EDUCACIÓN DIFERENCIAL
(COD. EDE) (COD.EDI) (COD.EDA)

2° Entrevista Docentes de Educadora Diferencial

- Establecimiento: Escuela Agroecológica de Pirque
- Curso: 1° y 2° medio
- Fecha de la entrevista: 01 de agosto de 2014
- Hora de inicio: 11:20 Hora de término: 12:05
- Nombre del entrevistador: Tania Seguel – Gabriela Ulloa

P1	Como comentamos en la entrevista inicial, esta se enmarca en nuestra investigación sobre la formación académico laboral que se realiza con estudiantes del espectro autista integrados en la escuela; siendo así es que quisiéramos conocer y que ustedes nos comentaran cómo es el proceso de formación que cursan los jóvenes, fortalezas, obstáculos y necesidades presentes en la asignatura del taller de agroecología.
EDA1	¿De qué estudiantes en específico?
P2	Raúl Orellana de 1° año medio b y Osvaldo Orellana de 2° año medio b.
P3	En relación a su experiencia de trabajo en la escuela nos podría contar ¿En qué consiste la formación académico laboral que se les entrega a los estudiantes en la escuela?
EDE1	Bueno la escuela forma a técnicos agropecuarios, entonces en primero y segundo medio está el ramo que ustedes observaron que es como para iniciar todo este tema que es el taller de actividades agropecuarias, ahí los chiquillos tienen 3 horas a la semana de taller, <i>eeemm</i> y hacen por módulos el profesor los organiza, el encargado de bodega que entrega las herramientas, hay otro que hace el seguimiento tiene una pauta de quien cumplió, quien entregó sus cosas y ya en tercero y cuarto medio tienen más ramos de la especialidad, en estos momentos no me acuerdo de todos pero son sanidad del mar, propagación vegetal, etc y ahí tienen obviamente muchas más horas de trabajo en el campo propiamente tal.

	La idea de la escuela es formar estos técnicos agropecuarios pero considerando que en esta escuela asisten varios chicos con escasos recursos la idea es que se forme para que ellos puedan trabajar de forma personal, es decir, que puedan iniciar actividades, que puedan hacer un negocio propio, se entregan todas las herramientas y creo que el campo laboral da para eso. Como plan futuro la escuela pretende brindar un taller de una escuela de oficios, la idea es que se va a enseñar a armar paneles solares, carpintería, para formar a técnicos calificados.
P4	¿Y cuáles son los recursos con los que cuenta la escuela para la formación académico laboral de los estudiantes?
EDA2	Pucha yo he visto que tienen primero campo, animales hay animales, herramientas, hay un lugar donde se hace el queso, una sala de eventos de la casona un emporio, sus propias parcelas en el fondo que son su campo, sus espacios.
EDE2	Cada uno recibe una cama, no sé si les explicó el profesor Christian, estas son camas de cultivo, ahí los chiquillos se distribuyen por grupos y hacen sus propias plantaciones. Como decían las chiquillas está el espacio físico, recursos, están también este lugar para distribuir sala de ventas. Ahora igual había hartas cosas que faltaban, sobre todo considerando como las nuevas tecnologías, afortunadamente habían postulado a un proyecto hace algunos años y ya salió aprobado este año de la implementación 3.0 y se ganaron hartos millones, se ganaron alrededor de 150 millones, entonces ya se están invirtiendo en maquinarias, cosas más sofisticadas, de última tecnología porque igual es necesario que los chiquillos se vayan adentrando en eso, porque después entran a una empresa y no saben cómo utilizar cierta maquinaria, etc.
EDA3	En relación a los recursos humanos también tienen un departamento de profesores especialistas en ésta área (pregunta a sus colegas) ¿ahí cuántos

	profesores hay?
EDE3	Hay un encargado que es el profesor Daniel quien dirige y hay veterinario que es el José, el profesor Christian que hace el taller de actividades agropecuarias, de ingeniero agrónomo está Kathy, Lidia, Claudio y Daniel quien dirige.
P5	¿Existen estrategias que desarrolla la escuela para asegurar la empleabilidad de los estudiantes?
EDE4	Claro la escuela está asociada con ciertos centros de práctica y varios de los chiquillos terminan empleados ahí, eso sí tendría que averiguar el porcentaje exacto. Por ejemplo la viña Concha y Toro, hay otra empresa que secan frutos y exportan, entonces tiene varias empresas de la comuna y de lugares cercanos que están asociados y aseguran empleabilidad. También está CONAF que los chiquillos hacen prácticas ahí y algunos terminan trabajando también.
P6	Entonces de acuerdo a los que me comentas es un alto porcentaje de estudiantes de la escuela que terminan empleados en las empresas con las que está asociada la unidad educativa, así como las cercanas a la comuna.
EDE5	Sí yo creo que varios y también uno los ve en los puntos de trabajo, no sé tomando la micro, esperando la micro.
EDA4	Hay varios también que siguen estudios superiores relacionados con el área agrícola.
P7	Como comentábamos, los estudiantes de 1° y 2° año medio tienen una asignatura de formación inicial en el área técnica, que es el taller de agroecología y que también en 3° y 4° año medio deben cursar asignaturas específicas de la especialidad del oficio técnico. En relación a esto ¿Cómo se organiza el currículum para que los jóvenes del espectro autista accedan a su formación técnico profesional?

EDI1	En ese sentido Osvaldo no tiene mayores dificultades para desenvolverse en esa asignatura. En un principio me comentaba el profesor Christian que por ejemplo él tenía como cierta dificultad como para adaptarse en materia de seguridad en el campo, por ejemplo una vez se subió como a unos fardos y le daba miedo bajarse, entonces eso al profesor como que le complicó mucho porque él no entendía cómo a él le podía costar entender que era algo no peligroso, que de un salto podía bajar, etc, etc, etc. Eso fue como el único problema que tuvimos, luego en el área como del currículum prácticamente nada tiene que le complique a Osvaldo, pero si Christian trata de ubicarlo como en tareas que alomejor no impliquen tanto esfuerzo físico porque Osvaldo tiene como problemas a la espalda, a la cadera y si le nota un poquito al caminar y eso le complica como para hacer actividades de coordinación, motoras, visomotoras, entonces por lo general está como en el huerto más que en actividades de esfuerzo físico prolongado, como tomar el chuzo cosas así. Pero por ejemplo cuando él ha sido el encargado de bodega ha tenido un excelente desempeño, porque también es bien riguroso él, teniendo en este semestre un promedio general de 5.8 y en el taller de agroecología un 5.7 y en general en todo le va súper bien no tiene rojos, tiene un rojo en lenguaje que fue de un libro, de hecho de sus curso es el que tiene mejor desempeño del programa de integración.
EDA5	En relación a Raúl lo mismo, no tiene dificultades para desenvolverse en este taller, también tiene un promedio 5-7 satisfactorio, suficiente satisfactorio en el fondo, recibe los mismos apoyos complementarios que el resto de los niños que está integrado. Lo mismo ninguna adecuación significativa, cualquier adecuación que se pueda hacer al currículum es no significativa ya ha tenido un buen desempeño en general en todas las asignaturas, teniendo un promedio 5.1 general, donde tenía más bajito en matemática, sin embargo, tuvo un buen desempeño y en ese taller específicamente ninguna dificultad mayor la verdad. En relación al trabajo con los padres aquí se hacen reuniones colectivas de todos los papás que pertenecen al programa de integración y también reuniones particulares, individuales en el caso que se requiera. Siempre se trata que sea una al mes con los papás, siempre bueno en relación al tiempo que tenemos tratamos que sean individuales, ante lo cual la familia y la mamá de Raúl siempre está presente y comprometida da mucho apoyo.
EDI2	En este sentido Osvaldo también tiene mucho apoyo, tiene dos hermanas

	mayores, también un capital cultural bien importante, las dos hermanas son químico farmacéutico entonces le dan hartó apoyo, sobre todo en los ramos científicos, él tiene mucho interés y mucho mucho apoyo. Su mamá murió cuando él tenía como 10 años, pero no es significativo en su vida, porque también sus hermanas mayores son con harta diferencia al él entonces son bien maternas. El papá está jubilado, pero también súper presente en las reuniones el asiste, pero la responsabilidad la toman las hermanas principalmente.
P8	¿Y cuáles son las expectativas que se esperan alcanzar para con estos estudiantes, dentro de esta asignatura en su inicio?
EDI3	Esperamos que alcancen todas las áreas de desarrollo que están dentro del taller de agroecología al menos este año. A lo mejor, lo hemos conversado en otras ocasiones, con algunos estudiantes que presentan dificultades permanentes, si cambiaran de diagnóstico, esperamos que se desarrollen en un área específica más técnica, que aprendan a hacer un oficio relacionado con el área agroecológica y que eso a lo mejor si llevan un certificado el día en que egresen y cuando lleguen a una empresa o algún lugar donde trabajen, sepan que él se especializó en tal área y va a desempeñar ese oficio por sobre los otros.
EDA6	En cuanto a Raúl las expectativas también son bien altas, entonces todas las notas que él tiene y son buenas, tienen hartó de esfuerzo, si bien le cuestan algunas cosas, él es bien esforzado y se va superando a medida que lo vamos conociendo más, porque claro en un principio era bien extraño, muy introvertido, no se acercaba a preguntar, veía que estaba muy perdido, pero se ha ido superando, cada vez aumentan las expectativas respecto a él.
P9	Continuando con la asignatura del taller de agroecología, sabemos que todas las actividades son fundamentales para el logro de aprendizajes pero a su juicio ¿Hay algunas actividades que son más relevantes que otras para estos jóvenes en el taller y que constituyen un aporte para su formación técnico profesional?

EDA7	¿En relación al taller mismo, lo que se hace en el taller?
P10	Sí correcto
EDE6	Es que lo que pasa que trabajan por módulos, se encargan en grupos de distintas cosas y también depende de la época, porque por ejemplo si está la época en que deben cosechar alfalfa, el profesor distribuye a un grupo para que corte y la envase y se la lleve a los animales, Obviamente esto no se hace todos los años, entonces las actividades van cambiando a medida que pasa el año. Por jerarquía no sé si hay alguna actividad que sea como más complicada para los chiquillos.
EDA8	A Raúl se me imagina que puede ser complicado que tenga un grupo a su cargo.
EDE7	Claro, entonces el estar encargado de bodega sería una actividad que le complicaría.
EDI4	En cambio a Osvaldo esa es una de las actividades que más le favorece, porque él es tremendamente buen administrador, líder en ese sentido, a él no le importa tener que decirle las cosas golpeadas a un compañero porque sabe que es lo que el profesor le pidió y él lo va a realizar no hay duda alguna.
EDA9	Yo creo que eso le costaría a Raúl el tema del liderazgo, el tener que estar a cargo de un grupo de personas.
P11	Entonces tú dices que no hay ningún grado de posibilidad que Raúl logre un tipo de actividad así en su totalidad, en cambio Osvaldo sí.

EDI5	Claro, pero sí en alguna actividad que tenga que coordinar diversas variables SÍ le va a costar más.
P12	¿Cómo consideran que es la participación, motivación de estos jóvenes dentro de la asignatura del taller de agroecología?
EDI6	Le encantan, pero cuando lo mandan a alguna actividad de esas que te mencioné, no le gusta, pero las hace igual, pero evidentemente le cuesta un poco.
P13	¿Conocen ustedes por qué tipo de actividades estos jóvenes presentan mayor preferencia o ellos les han comentado algo al respecto?
EDI7	A Osvaldo sí prefiere todo lo de huerto, andar con la carretilla.
EDA10	A mi Raúl me ha dicho en general no más, que le gusta mucho el ramo de campo.
EDI8	Les gusta también por el campo abierto, se les hace corto el tiempo y lo disfrutan.
P14	De acuerdo a su rol pedagógico en la escuela como educadora diferencial y al plan de trabajo docente que realiza el profesor de la asignatura del taller de agroecología ¿Conoce usted qué aspectos considera este y qué tipo de adaptaciones o ajustes se han realizado para con los estudiantes del espectro autista con los que trabaja?
EDI9	Bueno él siempre está bien pendiente, no va a poner al estudiante en una actividad que sea más compleja y como que también les da mucha responsabilidad, dándole la confianza, entonces eso él lo hace sentir responsable de la tarea que está desempeñando y de no querer fallarle al profesor, entonces eso le ayuda mucho para sentirse motivado.

P15	Sería entonces como una adecuación a la necesidad que presenta Osvaldo.
EDI10	Claro, pero también tiene que ver más con el vínculo que establece el profesor con él, que es súper cercano, como de confianza
EDA11	De Raúl que yo esté en conocimiento, el profesor no tiene ninguna estrategia distinta de las que tiene con el resto del curso para él.
P16	¿De qué forma creen ustedes que se complementa el trabajo que se realiza en la asignatura del taller con su rol de educadoras acá en la escuela?
EDI11	En un principio yo le pedí al profesor Christian que me diera así como un glosario de las actividades, elementos, herramientas del área técnica, porque yo los sacaba una horita en campo, ellos tenían tres horas los viernes en la mañana y la segunda hora después del segundo recreo tenía que ir a buscarlos al campo, pero a ellos no les gustaba porque les gusta estar ahí, entonces traté como de complementarlo. Finalmente resultó pero para más por un tema de generar como más léxico en ellos, no sirvió para una actividad complementaria aquí dentro del programa, como que lo comentábamos como una especie de taller así como de era un juego por ejemplo “sabes tú lo que es tal herramienta”, entonces eso pero más allá no se pudo y además que tuvimos ir resolviendo temas más urgentes de otras áreas inglés, matemática, lenguaje, reforzamiento, entonces en un principio lo intentamos pero no surgió.
EDA12	Yo creo lo que me ha complementado a mí con el trabajo de campo es con Raúl el desarrollo de las habilidades sociales, yo creo como es un espacio abierto, donde de pronto él también tiene un rol de líder ha tenido que desarrollar más habilidades sociales, el comunicarse con sus compañeros, el reírse con ellos, el entrar en confianza, yo creo que eso de todas maneras es complementario para en la sala después sentirse más cómodo, sentirse menos nervioso, entonces es un complemento favorable.

P17	¿Cómo es el trabajo que se realiza con el docente de la asignatura del Taller de Agroecología? ¿Existe un trabajo colaborativo, de qué forma se desarrolla?
EDA13	No tenemos horas de trabajo colaborativo con el profesor Christian, las reuniones entre comillas que tenemos son bastantes informales, son de pasillo, si es que tiene algo que decirnos importante, que en el caso mío me ha dicho de otros estudiantes pero nunca de Raúl específicamente alguna dificultad, algo que tengamos que resolver, pero reuniones de colaboración con él no hay.
EDI12	A mí me pasa como lo mismo, sólo que al principio de año trabajamos eso como de su seguridad dentro del espacio abierto del campo, me preguntó cómo podía hacerlo y ahí le di algunas directrices, pero más allá de no ha necesitado más apoyo y también hemos resuelto problemas pero con otros estudiantes, también del PIE algunos.
P18	¿El profesor Christian te pidió ayuda en específico cuando Osvaldo se subió a los fardos y no podía bajar?
EDI13	Claro, ahí lo conversamos, fuimos con él para allá, le preguntamos qué le gustaba, qué no le gustaba, qué le daba susto, con qué se sentía seguro, como que fuimos delimitando el espacio y fue bueno y ya no hubo mayor problemas, porque esto fue en abril.
EDE8	Hay que considerar también que nosotros como equipo tuvimos una reunión con los profesores en la que primerio se dio a conocer cuáles eran los alumnos del programa y se dieron a conocer también algunas de las características, entonces al profesor Christian en especial yo sentía que él iba escuchando todas las características y él iba como tecleando los alumnos, sus actitudes, etc. Y bueno él tiene registrado obviamente a los chiquillos y él contaba anécdotas sobre el Osvaldo de que se había subido a los fardos y él se cuestionaba “¿pero por qué no se baja?”, entonces nosotros le decíamos no se bajó por esto y yo creo que eso también les facilitaron mucho el trabajo con el

	resto de los chiquillos.
P19	Entonces eso estaría dentro de una fortaleza que se presenta con el trabajo en sí que se realiza con el docente en este caso.
EDA14	Sí, aparte que él también de repente se acerca a preguntarnos en general, cómo se trabaja con un niño con déficit atencional, como para atenderlo y trabajar con los estudiantes, entonces eso igual ya le da más seguridad para enfrentarse con los estudiantes que presentan características a lo mejor diferentes como hiperactividad que son muchos.
P20	¿Y ustedes consideran que hay algún obstaculizador presente en cuanto a la relación que se establece con el docente de la asignatura en estas reuniones de carácter informal que han comentado?
EDA15	A lo mejor la falta de un espacio, el tiempo, el espacio en que podamos coordinar algo y eso también en relación al tiempo que nosotras tenemos, que ustedes saben que esto es bien acotado, se privilegian otras reuniones colaborativas.
EDE9	Yo creo que no sé si es un obstaculizador pero que obviamente que es propio de la carrera, que se vive con todos los profesores del área de campo, es que son tienen otras profesiones, son veterinarios, ingenieros agrónomos, por lo tanto no han tenido ramos de campo y además de la experiencia es lo único que tienen ellos como capital cultural para aprender a trabajar con los chiquillos, entonces de pronto les cuesta entender algunas cosas que son propio que a lo mejor los que estudiamos pedagogía lo sabemos, entonces ahí

	hay algunas resistencias sobre todo con los profesores nuevos del área de campo que les cuesta adaptar las pruebas, les cuesta que los chiquillos pueden darla en otro momento, en otro lugar, esas cosas.
EDI14	Bueno pero eso tanto con primero y segundo medio no se da, porque la nota o el promedio no influye en el promedio final, esas notas se van a biología, entonces no hay pruebas formales, tiene notas como acumulativas, por cada clase, entonces el profesor va chequeando o los monitores de tercero medio también van registrando el trabajo de los estudiantes.
P21	¿De acuerdo a lo conversado hasta el momento, ustedes consideran que hay algún desafío presente en el trabajo colaborativo que podría realizarse con el docente de la asignatura o en estas reuniones de carácter informal que se plantean?
EDI15	Yo creo que en primero y segundo medio debería a empezar a cimentarse el camino para lo que se avecina en tercero medio, porque igual es abrupto el cambio de segundo a tercero, ya que se pasa de científico humanista a pasar a tercero medio que son aproximadamente la mitad del tiempo.
EDE10	Claro porque tienen inglés, matemática, lenguaje, religiones comparadas, que son ramos en común, pero lo demás son horas en el campo.
EDI16	Entonces en primero y segundo medio están acostumbrados a que no les afecte tanto y después se pone más difícil el currículum, porque tienen que aprender cosas muy específicas, como el crecimiento de los helechos, como botánica. <i>Interviene profesora anexa: 3° y 4° medio: tiene que ver con la erosión, entonces ver la partes de la planta y eso se complejiza más en tercero y cuarto, el crecimiento de las plantas, el estudio de los helechos, cómo es la fecundación y que en realidad es complejo.</i>

	Entonces eso se me ocurría a mí cuando veía el trabajo que realiza ella con los terceros medios. A lo mejor en biología en segundo medio, la profe igual un poco lo hace, les dice esta materia deben saberla para que después puedan entender cómo se reproducen la floración, la polinización. Entonces yo creo que eso no lo alcanzan a captar los chiquillos en general, pero Osvaldo un poco más porque él es siempre súper atento en los ramos científicos, pero en general algunos de los niños que tienen alguna discapacidad intelectual igual leve, no alcanzan a percatarse de la importancia de ello y con ellos también se debe hacer un trabajo más profundo y especializado pensado en el técnico, el área técnica, porque a lo mejor ellos no van a cumplir todos los objetivos del currículum, las competencias necesarias.
EDA16	Yo creo también que otro desafío es la formación del espacio donde uno pueda coordinar, sobre todo ya en tercero y cuarto medio, donde ya son muchas las asignaturas específicas y si no hay horas de coordinación es más complejo todavía, más que en primero y segundo medio donde está este taller solamente. Y lo otro la formación de una escuela de oficios como decía la Dania, que se haga realidad sobre todo para estos chiquillos que tienen deficiencia intelectual, que mejor se desempeñarían en un oficio que como técnicos agrícolas que les cuesta más.
P22	De acuerdo a lo mencionado, que a principio de año se dio a conocer a los profesores sobre los estudiantes PIE, ¿ustedes han informado al profesor Christian en este caso acerca de las capacidades y características de estos estudiantes?
EDA17	Sí pero informalmente.
EDI17	Yo se lo entregué pero en un papelito, como por ejemplo diciendo este niño es bueno que sea evaluado de tal y tal forma, los separé por diagnóstico y eso le ayudó mucho.
EDA18	Como mencionaba Dania además, dimos a conocer además de mencionar a los alumnos, dimos a conocer las características por diagnóstico, las características en general de los chiquillos, que puedan presentar según su diagnóstico y cómo trabajar en el aula, estrategias de cómo puedan trabajar en el aula, eso en general en un consejo de profesores. Entonces ahí estuvo el

	profesor Christian. <i>Interviene profesora anexa: Y también nosotros presentamos casos, en donde los mismos profesores vieran cómo podían trabajar con cada uno de ellos y así mismo generar estrategias y ellos mismos fueron comentando las características de cada alumno.</i> Sí, también reconocieron las características de un alumno y pudieron decir claramente si corresponde a un SDA voy a trabajar de esta manera.
EDE11	Y fue también como bien didáctico para aplicar lo que nosotros le estábamos explicando.
P23	¿De qué forma piensa usted que podría replicarse un trabajo conjunto y/o colaborativo con el docente de la asignatura del taller de agroecología, en favor de la formación académico-laboral de estos jóvenes y de los estudiantes del PIE a nivel general?
EDI18	Es que eso igual lo hacemos como permanentemente, o sea igual se hace como en los recreos, en los almuerzos, comentamos cómo vamos en el proceso y vamos evaluando casi diariamente y con el profesor Christian es cuando tenemos la instancia, entonces ahí vamos replicando como el modelo de seguimiento con los estudiantes a lo mejor más críticos y eso como para replicarlo se me ocurre como más formalizarlo de alguna manera, algún registro, semanal, mensual, quincenal.
P24	Como de estas futuras reuniones a organizar ¿Ustedes consideran que es importante que ustedes le entreguen estrategias y adecuaciones para que el profesor pueda desarrollar en el Taller de Campo?
EDA19	De todas maneras, ósea el ya se ha acercado por otros estudiantes como te decíamos, y ahí le decimos, mira... puedes ocupar esta estrategia, puedes utilizar esta otra
EDE12	Claro, quizá falta más la formalización. Un día que se reúnan las profesoras con toda el área de Campo y formalizarlo en realidad, porque en general se hace... se hacen adecuaciones de trabajo, les preguntas a las profesoras que pueden hacer

P25	¿Ustedes tienen algún acuerdo de los logros que se esperan alcanzar con los estudiantes?
EDA20	¿En esta área?
P26	Si
EDA21	No
EDI19	Es que como cumplen con todo lo que propone el plan
EDA22	Hacen y cumplen los mismo que el resto
EDI20	De repente el profesor se complica más con otros estudiantes, que tienen otros problemas conductuales
EDE13	Si el desempeño fuera otro de los alumnos que tenemos, a lo mejor si las chiquillas hubieran tenido que hacer un plan y decir así como ya vamos a llegar hasta acá, o como lo vamos a hacer con otro tipo de estrategias, pero como en realidad cumplen bastante bien... no es necesario
P26	Entonces tiene que ver con el instrumento de medición...
EDA23	Es que es evaluación sumativa
EDI21	Y ellos también son bien responsable, los otros niños no cumple porque a veces no vienen con la ropa apropiada <i>Todas: pero ellos vienen con todo... risas</i>
P27	¿Qué opinión les merece el desarrollo e implementación del trabajo del profesor Cristian en la asignatura de especialidad con estos estudiantes?
EDA24	Yo creo que el profesor Cristian ha establecido un vínculo bien estratégico con los segundos medios al menos... él les da como evidencias como de confianza... por ejemplo alguna vez le enseño a cortarle las uñas a las cabras y primero hizo un trabajo previo de decirle lo importante que era esto para la cabra... “que si tu lo haces mal la cabra queda coja...esto generalmente se hace en tercero medio, pero yo confío en ustedes por lo tanto les voy a encomendar esta tarea”... entonces hizo primero un trabajo tan concientizador, que a ellos les permite tomarse más enserio el trabajo... en ese sentido el funciona súper bien
EDI22	Aparte él, a diferencia de los otros profesores de Campo estudió pedagogía...

	técnico profesional... enseñanza media... no recuerdo bien el nombre... tiene harta experiencia
EDA24	Trabaja en otro colegio agrícola también... entonces se nota el manejo que tiene con los estudiantes... que es tremendamente difícil porque él tiene que estar como presente en todas las áreas de campo... entonces a veces salen a trabajar a la calle y nunca han tenido ningún problema... mas allá que de repente los chiquillos se tiren piedras... terrones de tierra, bueno ahí ya es más un trabajo con inspección, son a ellos a quienes les corresponde verlo
EDI23	Pero por eso mismo, yo creo que en base a su experiencia y a sus conocimientos logra articular un equipo bien unificado de cursos, con los tres cursos con los que yo lo he visto trabajar al menos.
EDA25	Se destaca el manejo de grupo que tiene, la solemnidad y la seriedad que le da al trabajo que realizan los chiquillos, porque ellos se lo toman en serio, porque el profesor se lo toma en serio, eso principalmente y claro el dominio de contenidos que tiene, los conocimientos... la confianza que le otorgan los chiquillos también... eso principalmente.
EDI24	Eso es relevante la verdad, la solemnidad que le da, porque de repente... justo ahora yo estaba con el curso en la misma asignatura y tenían que ver como el parto de la cabra... entonces enfrentar a eso a los chiquillos adolescentes sobre todo en ese contexto, el profesor dice vulva o vagina y todos se ríen... entonces él explica muy técnicamente la importancia, entonces al final como que una nota como se van transformando las caritas de cada uno de ellos y es como... entonces la broma y la burla pasan a segundo plano, entonces tiene que ver con la importancia que él le da al ramo, al lenguaje, al campo, a los animales y Osvaldo en este caso se muestra muy sensible ante el nacimiento de los cabritos, mostrando expresiones de alegría en su rostro. Eso le sirve a ellos también, para proyectarse a futuro, no deja espacios para las bromas, para el desorden, para la falta de compromiso de los chiquillos.
EDA26	Y eso es súper importante en un ramo en que no existen cuadernos, no existe una guía... los niños podrían tomarlo casi como recreo.
EDI25	Y es como todo lo contrario
P28	A parte de ese factor que ustedes consideran importante y que incide en el desarrollo de las competencias ¿Existiría otro que se dé dentro del contexto, ya sea en la relación que tienen ustedes con el docente, el trabajo que realiza él en campo para que los estudiantes alcancen las competencias que dicta la

	asignatura?
EDA27	¿Lo que nosotros apoyamos como puede influir?
P29	No, si es que ustedes consideran que existen otros factores, por ejemplo en este caso me dijeron que le profesor se manejaba bien con los contenidos, daba solemnidad.... ¿Pero, existen otros para que los estudiantes alcancen las competencias que dicta la asignatura?
EDI26	Lo que también les favorece, yo creo que es el contexto en el que trabajan, no estar en la sala de clases a lo hace distinto y eso los deja con otra disposición para aprender... y eso es completamente enriquecedor porque no hay malas notas... hay un par de rojos... pero promedios...
EDA28	Tiene que ver con la participación igual, que todos quieren participar... eso es como un valor agregado, es cierto también que a veces en invierno no quieren, porque hace mucho frio. El compromiso y el respeto que deben de tener para que el trabajo ya sea con las plantas o con los animales tengan frutos. Hay algo tan evidente que va depender digamos de lo que ellos realicen... es algo que se va a ver, algo concreto que se va a crecer una planta, que va a nacer, que tiene que cortar las uñas, más que algo tan formal como son las matemáticas digamos o el lenguaje.
EDI27	Yo creo que ahí también les favorece que ven el fruto de su esfuerzo, ya el hecho de que planten la verdura, estarla regando, cuidando, verla crecer y ya al final comerse la lechuga es más significativo. Les baja la ansiedad y lo cuidan, cuidan el medio ambiente también, yo creo que ese es un valor agregado... que en otro colegio no se po... tanto hormigón alrededor que no les permite estar en contacto con... el privilegio que tienen los chiquillos
EDA29	`yo creo que sin duda eso favorece el buen rendimiento que tienen los chiquillos en estas asignaturas
P30	Conocen si existen acciones que se llevan a cabo para informar a cerca de los resultados que van obteniendo los estudiantes, por ejemplo de este primer semestre...o son parcelados... ¿El profesor les informa por ejemplo este chico va súper bien? ¿Qué acciones se realizan para entregar la información sobre los procesos de los jóvenes?
EDA30	En realidad nosotras revisamos las notas, y si están muy mal... hablamos, estas notas ellos las ingresan al portal de SISCOL y ahí nostras las revisamos,

	entonces de repente no es necesario vernos directamente sino que por medio de las notas, a través del computador lo vemos, cualquier cosa que parezca llamativa que nos llame la atención alguna nota muy baja... o lo otro si él se acerca en el caso que halla algún alumno que llame demasiado la atención y que pertenezca al PIE
P31	¿Existe alguna acción que se lleve a cabo para informar como lo está haciendo al propio alumno, por ejemplo en lo referente a esta actividad... sabes que lo has hecho súper bien, o hay que mejorar en este aspecto, no lo hagas de esta forma... con el propio alumno?
EDA31	No, lo que si el de repente nos dice estuvo súper bien Osvaldo, cuando le toca ser administrador de la bodega él me cuenta y también yo lo felicito... cosas así, como para también ir fortaleciendo la confianza, el autoestima escolar de Osvaldo... pero tiene que ver con eso, con el vínculo, más que con algo establecido.
P32	¿Se le entrega información a la familia con respecto al desarrollo de esta asignatura?
EDA32	Yo cuando tengo entrevista reporto de todos los ramos, los profesores me comentan y ahí yo comento. En el caso de Osvaldo particularmente, los hermanos me comentan que ellos sienten que le hace bien, que llega contento a la casa, que les cuenta lo que hizo, que les explica, el aprende como súper bien todas las actividades y rutinas entonces también las repite. O de repente cuenta que no le gusto porque lo mandaron al gallinero y es hediondo, el guano, eso, pero, más allá de eso... Durante el proceso yo creo que las familias se enteran más que por una reunión o por lo que el profesor les comente a ellas... si es que hay falta de comunicación y compromiso, por el tema de la ropa que deben traer... aho se enteran de inmediato la familia o por los comentarios de los propios alumnos a las familias en la casa. Pero que se enteren del profesor directamente, no, yo creo que son en las reuniones mensuales que se hacen de los profesores jefes con los apoderados donde se les informa con mayor claridad, de taller y de las notas que han tenido los chicos, pero las reuniones son mensuales, ahí se informa.
P31	Consideran ustedes que los resultados, en este caso de Osvaldo y Raúl ¿son los esperados?

EDI28	Si
P32	¿A que atribuyen principalmente estos resultados?
EDI29	El apoyo familiar en el caso de Osvaldo, y un tema de actitud también, porque si hay algo que no está haciendo bien, él inmediatamente trata de mejorarlo... en este caso yo tengo más que monitorearlo, que intervenir directamente con él, basta solo con decirle que mejore algo, y él lo hace
EDA33	En el caso de Raúl, bueno son tres factores importantes que intervienen es la responsabilidad y los esforzado que es Raúl, y el compromiso familiar y las competencias del profesor, yo creo que esos tres aspectos hacen que tenga un buen desempeño
P33	¿Cuál es el grado de satisfacción con la labor educativa?
EDI30	Yo feliz, supero mis expectativas, ósea desde un comienzo, viendo las notas que tenía el año pasado, si es que no las mantuvo las mejoro, la mayoría. Ellos se ponen una nota compromiso a principios de año y Osvaldo las mejoro casi todas
P34	¿A qué promedio se comprometió Osvaldo?
EDI31	No se le promedio general, pero por ejemplo en lenguaje, se comprometió a un cinco y tiene un cinco dos, en ingles que es lo que más le cuesta se comprometió a un cuatro ocho y tiene un cinco, en matemáticas se comprometió a un cinco y tiene un cinco cuatro, en historia a un cinco cinco y tiene un seis uno, en agroecología a un cinco y se saco un cinco siete, en química... es que el ama química porque como su mamá es química farmacéutica, se comprometió a un seis seis y tiene un cinco nueve, y estaba súper afectado, en física a un cinco y tiene un seis uno, tecnología a un cinco y tiene un seis uno, en artes visuales a un seis nueve y tiene un seis siete, en educación física... eso si que le cuesta también, por el tema moto, se comprometió a un cuatro nueve y tiene un cinco seis, con mucho esfuerzo. El profesor Diego también me contaba de eso, yo le preguntaba, porque nosotras tenemos que llenar ciertas documentaciones que tienen que ver con eso, y él me decía, “yo a Osvaldo le tiro una pelota de un metro de distancia y el no la agarra”... pero para tener un cinco seis igual hay que poner hartoo empeño, hay otros compañeros que tienen promedio rojos en educación física,

	pero eso es de flojos, pueden estar las capacidades pero las personas. El tiene un cinco ocho de promedio, y el promedio del curso es un cinco tres.
EDA34	Con Raúl pasa un poco lo mismo, también supera el promedio del curso, tiene un cinco uno y el promedio es un cinco, y no están las notas de compromiso para haberte comentado, pero están bien.
EDE14	Para el segundo semestre la idea es que se pongan o la misma nota del promedio del semestre anterior o una mayor... para ir como subiendo la vara. En años anteriores por ejemplo, habían profesores que comenzaban el segundo semestre con un siete si es que superaban su nota de compromiso, eso era optativo, y este año ya no; obviamente igual se va a hacer un reconocimiento... se les va a dar un dulcecito no se... se les va a felicitar en público, la idea es que ellos sientan que se superaron, que sea una meta personal más que competir con el otro.
P35	¿Creen ustedes que hay desafíos para este segundo semestre, sobre todo en el Taller de Agroecología?
EDI32	Quizá en el caso de Osvaldo que el logre realizar todas las actividades en las que el presenta mayor dificultad, de que él se sienta más autónomo en el campo, que sienta que se la puede en el fondo, ese es el mayor desafío.
P36	¿De qué forma crees tú que Osvaldo puede tener un mayor apoyo... tuyo por ejemplo... en saber cómo tomar esta herramienta
EDI33	Ósea yo no lo podría ayudar en el uso de las herramientas (<i>risas</i>)... no tengo idea de cómo se manejan, pero si yo creo que está en el proceso... también en el campo hay otras personas que colaboran... ¿Cómo se llaman?
EDE15	Las personas que están siempre en el campo, que los chiquillos le dicen también los profes
EDI34	Si hay una persona adulta, responsable cerca de él, porque para él es súper importante que haya una persona responsable a cargo de su seguridad... he, creo que él lo podría hacer. Son 34 estudiantes, todos con labores distintas, a lo mejor si le dedican al comienzo de la actividad un tiempo para que él logre hacerlo con supervisión... podría desarrollarse, pero también tiene que ver con su

	desarrollo motor. Que ya haya mejorado en educación física, quiere decir que está mejorando la coordinación, el equilibrio y esto favorece en las otras actividades
EDA34	Yo creo que de Raúl, los desafíos son los mismos, ósea del cinco seis que tiene en esta asignatura refleja su desempeño que sea mejor, que tenga mejor desempeño que el semestre pasado... este va a ser el desafío para este segundo semestre
P37	Y en cuanto a su desarrollo motor, a como toman las herramientas
EDI35	La verdad que lo desconozco
EDE16	Hay que seguir avanzando en términos de seguridad... que ellos vayan adquiriendo más confianza, por ahí podría ir, como con un cuento más transversal y eso claramente le va a permitir lo otro
P38	¿Cuáles creen que son las principales fortalezas que ustedes visualizan en el proceso de formación académico laboral de Osvaldo y Raúl?
EDI36	Yo creo que en el caso de Osvaldo, es lo que te decía anteriormente... él es tan organizado, tan responsable que eso le permite ganarse un lugar dentro del área, por ejemplo a veces los compañeros le preguntan, él es un referente, siempre sabe lo que hay que hacer, lo que había que traer, como se realizan otras actividades aunque él no las este desempeñando... entonces eso lo posiciona en un lugar bien importante dentro del curso. Los compañeros no todos son amigos de él, pero todos saben que él sabe y eso también a él le da seguridad y confianza
EDE17	Es bien respetado dentro del curso, por ejemplo yo nunca he visto que alguien lo moleste
EDI37	Igual se ha dado... yo cuando lo conocí este año, tuvo que salir a una como... formación o algo, y él me decía profesora “ <i>unos niños me tocaron el trasero</i> ” pero... a los otros también le hacen los mismo, no es algo en contra de él, él también se hace respetar
EDA35	La fortaleza de Raúl, yo creo que principalmente es la responsabilidad que él tiene, el compromiso y la seriedad que le da a la asignatura... Es respetuoso también, en el sentido que si él tiene un profesor o va a tener un jefe, él va a responder y va a ser respetuoso con esta persona, va a cumplir con

	lo que se le pide
P39	¿Cuáles son los potenciadores de estos mismo facilitadores y de qué manera se podrían potenciar más, algunas mejoras que creen se deban realizar?
EDI38	Con la hermana quedamos en que el practique algún deporte, buscar un taller o aquí mismo... buscar algo, a él no le gusta quedarse después de clases, quiere irse a su casa... no sé si él se pudiera quedar a hacer tambores por ejemplo
EDE18	Esa es una de las metodologías que se implementaron para el segundo semestre, se van a impartir tres talleres uno de arte, uno de percusión y uno de circo, entonces la idea es que los chicos escojan uno de estos talleres, pero no es obligatorio que se queden, entonces la idea es que se trabaje la frustración, autoestima, concentración... y todo lo que conlleva estar pendiente del profesor que te dice como tienes que tocar no se... cierto instrumento, para que también repercutan en los logros académicos
EDI39	Para sociabilizar también, ser menos introvertido, ser mas niño, porque de repente también es como un viejo chico (<i>risas</i>) darle un lugar para que también se pueda equivocar
P40	Por otro lado, ¿Cuáles son los obstaculizadores que ustedes podrían mencionar dentro del proceso de formación de los niños?
EDI32	Que lleguen como a tercero medio y se empiece a frustrar y ya no lo disfrute de la misma forma que antes, pero no es algo que vea ahora Un obstaculizador que si yo veía cuando lo sacaba de campo el primer semestre ellos se quejaban, y tampoco se optimizaba el trabajo en el aula de recursos y no servía en las actividades de campo, a pesar de que allá se le daban todas las facilidades, ya traerlo para acá afectaba su disposición, entonces para este semestre reestructure el horario, y ya no lo voy a sacar en campo.
EDA42	Y pensando en la proyección del ramo también, lo que se viene en tercero y cuarto medio, que tiene que ver con hábitos de estudio, ya que se viene el aprendizaje de, técnico, cosas, conceptos nuevos, manejo de vocabulario más amplio, técnico es podría ser un obstaculizador... las técnicas de estudio, que

	él sepa estudiar también, que es algo que está en camino.
P41	Bueno, esa era la entrevista, estamos muy agradecidas por su tiempo y sus respuestas.

ENTREVISTA N°1 PROFESOR DE
EDUCACIÓN REGULAR
(COD. EDR)

1° Entrevista Docente de Educación Regular 1° y 2° año medio

- Establecimiento: Escuela Agroecológica de Pirque
- Nombre del entrevistado: Cristian Ulloa
- Curso: 1° y 2° medio
- Fecha de la entrevista: 01 de julio de 2014
- Hora de inicio: 14:40 Hora de término: 15:45
- Nombre del entrevistador: Tania Seguel – Gabriela Ulloa

P1	Para comenzar esta entrevista nos gustaría que nos des a conocer brevemente su historia como educador, primeramente tu nombre completo.
D1	Cristian Ulloa
P2	¿Tu Formación inicial y/o posterior?
D2	Yo salí de aquí, de la Escuela agroecológica de Pirque y después estudie en la UMCE, para poder hacer clases
P3	¿Título profesional obtenido?
D3	Técnico agropecuario, especialización en producción animal y Nivelación para docentes UMCE.
P4	¿Cuántos años llevas ejerciendo tu profesión?
D4	8 años
P5	A continuación vamos a pasar al tema de integración escolar. Para ello queremos conocer su experiencia dentro de esta realidad educativa en una escuela técnica agroecológica que ha implementado este proyecto de integración escolar. A partir de esto es que nos gustaría saber ¿Cuál ha sido su experiencia y qué opinión le merecen los proyectos de integración?

D5	Trabaje 6 años aquí y después me fui al otro colegio, a Los Guindos en Buin, trabaje un año solo en el otro colegio y de ahí volví para acá. Ahora estoy allá y acá.
P6	¿Los Guindos tiene Proyecto de Integración?
D6	No, ósea allá... es que lo que pasa que el otro colegio es Municipal, no es particular subvencionado como este, el otro es Municipal, entonces hay una psicóloga que va dos veces a las semana, que tiene ciento ochenta casos (risas) y que de esos ciento ochenta casos, atiende a los que son de extrema extrema urgencia. Ósea no hay ese sistema que hay acá, que hay una profesora para primero, una pa` segundo, ósea es ideal. Allá no, allá no está, nosotros tenemos que atender a los... a todos los personajes, con déficit, con esto con lo otro. Allá no existe <i>cachai`</i>, ósea yo cuando llegue acá y <i>cache`</i> el proyecto de integración que había aca, y <i>cache</i> a todas esas profesoras que hay, la Dania y tres profesoras más yo dije <i>bacan po`</i>, ayudan <i>caleta</i> en el trabajo de uno; y te dicen sabes que este niño tiene tal cosa tienes que evaluarlo así, o este niño... <i>bacan po`</i> que uno no sabe. Yo por ejemplo allá en el otro colegio trabajo con chicos que... “<i>profe sabe me dicen, yo estudie, yo estudie, estudie caleta anoche pero sabe que no me acuerdo.</i> <i>Interrumpe la entrevista uno de los estudiantes de 4º medio.</i> Te fijas, entonces allá no existe el proyecto
P7	Y acá ¿Dania te dijo cuáles eran los diagnósticos de los niños con los que trabajas?
D7	Es que acá... la Dania no, la... como quien dice, la Dania, es como la asistente del director en realidad, como que no se mete mucho en lo demás, si bien es cierto las profesoras diferenciales están a cargo de ella, yo no trato con ella; por ejemplo lo que tu tratas con la Dania es las planificaciones, la fecha en que teni`que tener las notas, ella ve como eso, ella es como UTP.</p> <p>Quien dice digamos, son las profesoras directas. Ponte tu yo sé cuáles son los niños que tienen dificultad del curso... porque me lo dijo la profesora. A estas profes` les dieron un espacio en un consejo, ellas han tenido varios consejos,

	como tres ya. Entonces ahí dijeron del primero estos son los jóvenes que tienen tal cosa, ma`meno` hay que evaluarlos de esta forma.
P8	Entonces les dieron una orientación
D8	Sí, pero en un consejo de profesores, para todos. Ya en segundo medio tal y tal son los jóvenes que tienen tal cosa <i>cachai`</i> así... y lo otro son conversaciones de pasillo, de encontrarlas y decirles “ <i>oye sabi que tengo tal problema con este niño</i> ”, por ejemplo, lo que les contaba la otra vez que había sucedido con el niño Cordero, “ <i>oye sabi` que el niño Cordero se subió a un fardo y no se podía bajar</i> ”,... “ <i>ha si mira teni`que tratarlo de tal manera, porque son aquí y son alla</i> ”, como conversaciones.
P9	Entonces, ¿De quién surge el interés?
D9	De mí, yo me acerque a preguntar, como lo hago, por ejemplo tu <i>vei`</i> que yo aquí trabajo con herramientas corto punzantes, de repente, no sé, trabajamos haciendo pegas medias riesgosas con caca, entonces con cosas que son súper puntuales. Entonces me preocupaba como lo harían ellos. (Un joven de otro curso interrumpe la entrevista, corta el hilo conductor)
P10	Entonces, ¿la profesora diferencial del primero medio les dio alguna pauta de evaluación?
D10	No, yo los evaluó a todos igual, ella no me dio ninguna pauta nada; ponte tu, yo a Orellana, para mi es uno más. Esta niña a mi no me dio ninguna cosa, por decir: “ <i>toma esta es la lista de cotejo para evaluarlos</i> ”, no. Ellas te dicen, este joven tiene esta cosa, este joven tiene esta otra, pero no se... como te digo para mí el Orellana es como cualquier otro niño. Viste que yo les contaba que incluso lo tengo hasta a cargo del grupo, aunque él no hable nada, yo lo evaluó igual. Aunque yo no soy especialista en el tema, pero me doy cuenta que estos cabros chicos de PIE a veces se aprovechan, “ <i>ha yo no voy a hacer campo, porque me va a venir a buscar la tía</i> ”... entonces, yo en un consejo pedí la palabra y dije “que los niños que están en el PIE sean tratados igual que el resto, porque ellos son diferentes, pero a la vez... no sé si me explico, son diferentes pero son iguales, ¿ <i>cachai`</i> ?, osea que no se sientan... “ <i>ha es que yo tengo tan problema así que no me pueden poner un rojo</i> ”. No compadre, usted tiene que hacerme la pega igual, a lo mejor tienen un ritmo de aprendizaje más lento que los otros, pero tienen que

	hacerlo igual no más. Yo me he dado cuenta que aquí, como que se aprovechan lo cabros, son vivarachos, y las chicas que están embarazadas también se aprovechan. Entonces a ver, a usted primero, yo cuando he sido profesor jefe se las digo clarita, <i>“a ver señorita a usted nadie le puso una pistola en la cabeza cuando hizo la guagüita, usted la hizo, aunque no sea un embarazo deseado, yo creo que usted nadie la obligo, entonces usted tiene que apechugar ahora que está embarazada”</i>. Entonces te fijai` que es como eso... <i>“a no yo estoy embarazada”</i>, si pero tiene que hacer la tarea igual, a lo mejor no te voy a mandar a cargar la carretilla, pero si te voy a mandar a barrer hojas; entonces hay algunas chiquillas que saben que tienen ciertos derechos, pero piensan que no tienen deberes. Estas niñitas del PIE, por ejemplo en el 1º A, ustedes no vienen ese día, no lo cachan`, hay uno que se llama Darío, es balsa` pero a la vela`, llega atrasado, yo por ejemplo cuando le toca aquí en el campo... <i>“profe puedo ir al baño”</i>, no le digo yo <i>“ya fuiste, una pura vez no más”</i>. Entonces en ciertos casos se mal interpreta esto del PIE. Entonces hay que tener como cuidado con eso, es saber que niños se evalúan, pero hasta ahí no más; esa es la forma que tengo yo, son uno más.
P11	Para llevar a cabo los proyectos de integración, sabemos que se requiere de diversos actores, dentro de los cuales están los docentes de educación diferencial, educación media y otros profesionales y que a su vez cada uno adopta una postura propia frente a un mismo escenario. Ahora bien, refiriéndonos al trabajo docente en integración. ¿Cómo ha sido la experiencia de los docentes de educación regular, en relación al proyecto de integración de la escuela?
D11	Los profes lo consideran bueno. Mira yo como llevo tantos años sin esta ayuda, lo encontré fantástico y yo se los dije; bacan` que lo hagan y que exista, yo encuentro que es un tremendo proyecto y es una ayuda pa` nosotros. En general la apreciación del resto de los profes es un poco la misma, lo encuentran bueno. Lo que sí, yo no trabajo con ellas, pero veo que la profesora del PIE del 3º y 4º tiende a hacer eso que te digo yo. Ponte tu, yo no sé si ustedes cachan` que aquí hay un sistema como de empresa,

nosotros ponte tu, como trabajadores marcamos con el dedo, los alumnos también... marcan. Cuando yo era alumno se marcaba con una tarjeta, con ese reloj prehistórico, que metiai` la tarjeta ahí, entonces tu veniai` tarde y le deciai` al socio *“oye márcame la tarjeta”* y venia tu compañero y te la marcaba; llegaba uno y marcaba como diez tarjetas. Hoy día se marca con el dedo, por lo tanto si llegai` atrasado te pillan, entonces al final de mes te dan un cheque que refleja todo, los atrasos, la asistencia, la puntualidad, todo... todo se refleja en el cheque, que puede ser azul o puede ser rojo. Si es rojo, va derecho a campo, los cheques 4 son como neutros, no los pescan, y el azul de 5 pa` arriba se lo pasan al alumno, y el alumno tiene la capacidad de tirar el cheque donde quiera, si esta medio jodio` en matemáticas lo pone en matemáticas, si esta jodio` en historia lo pone en historia; entonces de alguna manera obligai` a que no tengan anotaciones, a que no lleguen tarde, a que no...

La profesora del PIE de 3º y de 4º, el otro día llego a... yo la mire no más, no dije nada, porque no me meto en cosas que no me corresponden. El otro día llego a la oficina de campo, los profesores de campo tienen una oficina aquí atrás, aparte de los otros profes, estamos así como... entonces estábamos ahí y llego esta profesora del PIE a pasarle un cheque a un profe, entonces el profe la quedo mirando y le dijo *“¿y porque me lo trai`tu?”*... *“no porque el no se cuantito me lo paso”*... y yo la mire así... y no po, esa no es la forma`, entendi`? entonces no se si el gremio de ustedes tiende a ver a los estudiantes así, como a sobreprotegerlos; yo creo que ustedes que van a egresar recién, no tienen que caer en eso, tienen que ser como bien... no sé si me explico, tienen que ser como bien... ustedes que van a salir recién a esto, van a ir recién tomando un rodaje, que no lo tienen aun porque están estudiando, ojo con eso; porque yo cacho` que tienden a ponerse así como mamás, *“no pobrecito”*... *“no chao”*. Yo te ayudo desde un punto de vista profesional, pero tú no teni` que ser balsa` po` compadre, yo te ayudo a que tu logres el aprendizaje, pero no te pongai` balsa, o si no... y yo a esta profe la cacho` que es como muy así, ¿eso no!... el alumno tiene que venir, y el cheque es igual que un cheque, tiene que firmarlo atravesado, tiene que ponerle el rut, y ese procedimiento no estaba, porque la profesora se lo estaba saltando. *¿Por qué veni` tu a entregarme el cheque si tiene que venir él?* Tienden a... ella por lo menos a hacer eso; y tu como profesora, educadora diferencial, prestas tu servicio profesional no sobreprotegiendo al cabro chico, no fundiéndolo, porque más bien... acompañándolo, apoyándolo, porque esa es tu misión; no como mamá, porque esa pega hacela` con tu hijo. Entonces ahí, a mi no me gusta mucho la cosa, eso es lo que encuentro medio malo del proyecto, que algunas profes funden a los cabros, y eso les genera molestias a los profes.

Por otro lado, alumnos que... estos cabros son vivos, si puede costarles

	matemáticas o lenguaje, pero pa` chachar` donde se pueden aprovechar son como especialistas. Por otro lado el alumno se da cuenta “ <i>ha pero yo soy del PIE</i> ” ... “¿ya y? ... “ <i>ha no es que yo estoy embarazada</i> ”... “¿ya y?” , donde sice que usted no puede hacer el trabajo. Eso me he dado cuenta yo.
P12	Entonces, ¿Cuál es tu visión de los niños que pertenecen al PIE?
D12	Es que se funde, casi que están eximidos <i>(Interrupción que corta el hilo conductor)</i>
P13	¿Qué expectativas tienes tú frente a los estudiantes del PIE?
D13	Mira siendo como súper objetivo, siento que la mayoría de estos chiquillos va a trabajar no a cargo de personas; siento que la mayoría de ellos cuando logre llegar, si es que logran llegar a cuarto, no van a tener las capacidades para estar a cargo de gente. Porque les cuesta dirigirse a los otros, les cuesta liderar, imagínate que tengan que hace un informe técnico, dirigírselo a alguien, yo creo que van a ser obreros no más... siendo súper objetivo. La parte más técnica la manejan ustedes, yo no sé si existen algunas enfermedades o patologías de estos niños que con el tiempo van a mejorar hasta llegar a cero, que logran manejar su autoestima, y que no están enfermos, pero... si bien es cierto, logren mejorarse de ese problema que tienen, y entre comillas pasan a ser una persona normal, pero yo creo que no... y en algunos casos yo me he dado cuenta que en algunos alumnos en la medida que va avanzando, están como más complicados. Entonces estar a cargo de personas, como Técnico Agrícola, estar a cargo de la gente... yo creo que no. Con esto de los Proyecto de Integración desaparecieron las Escuelas Especiales, y estos niños que son especiales llegaron a las escuelas comunes y corrientes, pero este no es un científico-humanista, es un técnico-profesional, y ahí yo creo que hay como un resquicio legal, en donde a lo mejor se van a quedar con el cuarto medio no más. A mí me ha tocado verlo en el otro colegio, no hacen su práctica, o la hacen pero son obreros agrícolas, no se meten a cargo de cosas... una vez logre que un niño

	de esos hiciera su práctica en el Buin Zoo, era casi como el Orellana, de hecho allá lo molestaban, le decían, ese que sale en Morandé con Compañía, ese flaco... el poeta, los pesaos` le decían el poeta, no hablaba nada, y lo que hablaba era tartamudo... y él tenía un amor por los animales, le gustaban, y se acercó un día y me dijo <i>“profe sabe que quiero hacer mi practica con animales”</i>, claro le dije yo Julio, yo te voy a hacer la movía`, y de repente me llaman del Buin Zoo, que necesitaban tres alumnos para entrevista de trabajo; y yo mande al Julio, y a dos más, que e se creían bacanes, y en la entrevista, echaron a los otros pa` la casa y dejaron al Julio, y después hizo su práctica y lo dejaron trabajando. Entonces si bien es cierto, hay chicos que superan su limitación, son solos, tienen un tema, si yo digo <i>“este trabajo es para tal fecha y es un trabajo grupal”</i> se te acercan y te dicen <i>“profe, puedo hacerlo solo”</i>, tienen un tema con eso, entonces, cuando egresan de cuarto como van a trabajar a cargo de personas. Yo siento que, estos niños, van a buscarse una práctica solo, van a trabajar solos, que pueden llegar a optar a su título sí... pero llegar a estar a cargo de personas no creo, porque tienen ese tema, les cuesta comunicarse. Por ejemplo llegar a hacer esa pega que hace ella, como monitora, no creo, porque les cuesta. El Osvaldo llega el día viernes y me dice <i>“profe que tengo que hacer”</i> ... y lo hace, al Orellana lo puse de jefe de grupo, pero, tengo que poner a otro, porque no pide la herramienta a nombre de él, hay otros jefes de grupo que se acercan y dicen <i>“profe sabe, este y este no están trabajando”</i> tienen ese liderazgo, que es el liderazgo que van a tener que tener cuando salgan de 4º; pero estos niños por más que este la profe ahí, por más que les demos un trato diferente, pueden llegar a cuarto medio, quedarse con cuarto medio, o hacer su práctica, pero solos. Eso es lo que creo yo, no porque esté aquí, sino porque lo he visto... y muchos me han dicho <i>“profe me gustan los animales, me gusta tal cosa”</i> pero cuando están ahí, cuando llegan a su práctica, se encuentran con que el Técnico agropecuario está a cargo de personas, ahí donde... o hacen su práctica en algo que implique estar solos, o no hacen su práctica, o a veces cambian de rubro, también me ha tocado ver chicos que cambian de rubro, se tiran más a veces por los temas de arte, a veces como que se reflejan en la música, no sé si tendrá relación.
P14	Agradecemos tu disposición y respuestas ante las preguntas realizadas

ENTREVISTA N°2 PROFESOR DE
EDUCACIÓN REGULAR
(COD. EDR)

2° Entrevista Docente de Educación Regular

- Establecimiento: Escuela Agroecológica de Pirque
- Nombre del entrevistado: Christian Ulloa
- Curso: 1° y 2° medio
- Fecha de la entrevista: 26 de agosto de 2014
- Hora de inicio: 15:20 Hora de término: 16:40
- Nombre del entrevistador: Tania Seguel – Gabriela Ulloa

P1	Como comentamos en la entrevista inicial, esta se enmarca en nuestra investigación sobre la formación académico laboral que se realiza con estudiantes del espectro autista integrados en la escuela; siendo así es que quisiéramos conocer y que ustedes nos comentaran cómo es el proceso de formación que cursan los jóvenes, fortalezas, obstáculos y necesidades presentes en la asignatura del taller de agroecología.
D1	Aaaaah ya, entonces esta es la última entrevista que hacen.
P2	Sí y para dar comienzo a esta, la primera pregunta, es en relación a su experiencia de trabajo en la escuela nos podría contar ¿En qué consiste la formación académico laboral que se les entrega a los estudiantes en la escuela?
D2	El objetivo que tiene esta escuela es formar técnicos agropecuarios, la palabra agro que consiste en todo lo que se trata del campo y pecuario en relación a los animales de producción. Los estudiantes que entran a esta escuela, se les concientiza en el cuidado del medio ambiente, entonces ese es el objetivo en sí que contempla la formación acá en la escuela, aparte que al finalizar cuarto medio los cabros salen con el título de técnico agropecuario de nivel medio, listos pa' salir a laborar, acá no se les prepara pa' dar la PSU, los que quieran darla en su mayoría y de forma propia realizan un preuniversitario. Antes en años anteriores cuando yo estudié aquí salíamos con el título de técnico agropecuario pero de nivel completo, no necesitabas estudiar más o algo así, ahora hay asignaturas que nosotros pasamos y nos preparaban mucho más.

	Acá el plan de las asignaturas técnicas que en primero y segundo medio corresponde sólo a una, ya pa' tercero y cuarto medio son alrededor de nueve y estas se realizan de acuerdo a los planes que se tienen del ministerio donde está contemplada cada una. Igual en tercero medio hay ciertas asignaturas que son requisito indispensable para poder cursar cuarto medio, por ejemplo en tercero está producción de empresa y ya en cuarto ellos deben formar una empresa, entonces todo está entrelazado.
P3	¿Y para el desarrollo de los estudiantes en su formación académico laboral, con qué recursos cuenta la escuela para esto?
D3	Miren acá la escuela está llena de recursos, yo que trabajo en el colegio Los Guindos en las mañanas, comparo ambos y si bien allá cuentan con maquinarias de último modelo, acá hay más recursos, contamos con el terreno práctico, hay zonas delimitadas para que los jóvenes hagan la pega, como el cabrerío, el gallinero, cuando tocan asignaturas pecuarias donde se requiera el conocer otros animales de producción se realizan salidas a terreno, la escuela está dispuesta a pasar las lucas o poner movilización para el traslado de los cabros, ahora parece que habrá convenio con turbus porque el papá de la dueña de la escuela es jefe de turbus entonces habrá mayor disponibilidad o también ellos mismos son bien entusiastas y si les decimos que haremos una salida, entre ellos mismos juntan las monedas y le damos a la salida. También acá se trabaja con flores de bah pa' los chiquillos entonces son cosas rebuenas con las que cuenta la escuela, hay preocupación por su formación tanto académica como personal, si se rompe algo como una ventana viene el maestro de inmediato y la cambia, no se deja pasar el tiempo dejándolo tirao', también en el área de herramientas si falta alguna o se necesita una de cambio existe un kit completo para usarlo, entonces no hay falencias en ese sentido.
P4	¿Dentro de la formación académico laboral existen estrategias que aseguren la empleabilidad de los jóvenes?
D4	Mmmmm, acá la escuela no necesariamente debe dar los centros de práctica a los estudiantes, ellos por su cuenta deben buscarlos según sus preferencias, pero como se lleva hartoo tiempo acá, se han formado convenios y lazos con

	empresas dentro de la comuna, entonces hay veces en que nos llaman y dicen que hay cupos-vacantes para que alumnos realicen su práctica en su empresa y nosotros se lo comunicamos a ciertos alumnos como una sugerencia, porque tampoco podemos enviar a cualquiera, porque tiene que adaptarse al perfil requerido y no pueden dejar mal parada a la escuela.
P5	¿Y los estudiantes una vez realizada la práctica, logran poder quedar e planta en ese lugar?
D5	Sí varios logran quedar trabajando en el lugar, porque han tenido un buen desempeño y también ellos vienen acá a la escuela contentos y agradecidos porque han conseguido una pega, así como también hay ciertos chiquillos que vienen a realizar charlas informativas a los de tercero y cuarto medio, dándoles a conocer el rol en el trabajo que está, incentivándolos a ser responsables con las asignaturas y la formación que se les da acá en la escuela. El encargado de producción hace un seguimiento de los alumnos en cuanto a los trabajos en que están, entonces sería bueno que pudiesen profundizar más en ellos hablando con él, para que les entregue cifras más exactas al respecto.
P6	¿Y cuál es el nivel de logro en cuanto a empleabilidad de los jóvenes que presentan NEE una vez realizada la práctica profesional y salir de 4° año medio?
D6	No eso lo desconozco totalmente, pero para mí una vez que han alcanzado el 4° año medio se encuentran en igualdad de condiciones con respecto al resto de sus compañeros.
P7	Sabemos que los estudiantes de 1° y 2° año medio tienen una asignatura de formación inicial en el área técnica, que es el taller de agroecología y que también en 3° y 4° año medio deben cursar asignaturas específicas de la especialidad del oficio técnico. En relación a esto ¿Cómo se organiza el currículum para que los jóvenes del espectro autista accedan a su formación técnico profesional?
D7	Yo lo organizado de la misma que forma para todo el curso, no hay un plan especial para ellos.

P8	Continuando con la asignatura del taller de agroecología, sabemos que todas las actividades son fundamentales para el logro de aprendizajes pero a tu juicio ¿Hay algunas actividades que son más relevantes que otras para estos jóvenes en el taller y que constituyen un aporte para su formación técnico profesional?
D8	Sí considero que hay actividades que resultan mucho más significativas para ellos e incluso la semana pasada las cabras parieron sus crías, esa fue una experiencia súper asombrosa para Raúl y Osvaldo, mostrándose sensibles y con expresiones de felicidad en su rostro. Por otra parte, en el desarrollo de las actividades del taller, ambos son muy responsables y participativos, tú en la actividad que los pongas las van a realizar, sí Osvaldo en este caso presenta mayor preferencia por actividades que son realizadas en el sector del huerto, pero a Raúl en general le gustan todas no ha manifestado falta de motivación por alguna u otra, siguen instrucciones al pie de letra y eso es súper importante porque luego cuando ingresen al mundo laboral deberán acatar órdenes para cumplir con el objetivo del trabajo, mostrándose a su vez muy responsables en su vestimenta de trabajo requerida para el sector de campo, polera, gorro legionario y zapatos de seguridad.
P9	Con relación a su quehacer pedagógico como profesor de la asignatura del taller de agroecología y al trabajo con jóvenes del espectro autista, podría describirnos ¿Cuáles han sido los ajustes o adaptaciones que ha tenido que implementar al programa para responder a las necesidades educativas especiales de estos estudiantes?
D9	Ninguna, no yo no he realizado ninguna adaptación diferente al programa de la asignatura. Sí me doy cuenta que ellos son diferentes a sus compañeros en cuanto a su comportamiento, forma de establecer relaciones con los otros, su caminar, la forma de hablar, pero no he realizado ninguna adecuación distinta para desarrollar con ellos.

P10	De acuerdo al rol que tienen las educadoras diferenciales de la escuela en brindar apoyo a aquellos estudiantes que presentan mayores necesidades educativas y al trabajo que establecen con los docentes de aula regular. Podría describirnos ¿Cómo es el trabajo que realiza usted junto con la educadora diferencial, en la asignatura del taller de agroecología?
D10	No realizamos trabajo conjunto, no existe. Yo igual me lo he preguntado, no cuestiono la buena voluntad de las profesoras, pero quizás no se dispone del tiempo para poder realizarlas, ellas igual tiene harta pega, entonces frente a eso no discuto. Considero que sería muy bueno que pudiésemos trabajar en conjunto que ellas estuvieran mayormente involucradas en el trabajo que se realiza en el campo con los chiquillos, porque tampoco ellas me han dado alguna pauta diferenciada de evaluación para ellos u algunas orientaciones más precisas siempre todo es a nivel general, pero no enfocado específicamente a la asignatura del campo y en el terreno mismo.
P11	¿Ha recibido usted como docente de la asignatura del taller de agroecología, orientaciones pedagógicas por parte de las educadoras diferenciales, en relación a las N.E.E de los jóvenes con trastorno del espectro autista? ¿Cuáles?
D11	No ninguna a nivel específicos que se haya acercado a mí a darme alguna orientación específica con respecto a Osvaldo o Raúl, para poder yo trabajarlas de forma diferenciada con ellos acá en el campo. Lo que sí hicieron a inicio del año escolar fue que se tomaron toda la hora de consejo de profesores y dieron los diagnósticos de estos cabros, ponte tú este asperger que se dice tiene estas características, este otro diagnóstico tal característica, entonces ahí nosotros fuimos cachando qué onda, también nos presentaron fotos de los chiquillos y uno las veía y decía “uuuuuh él igual presenta necesidad y ni lo parece”, después de eso en ese mismo consejo de profes nos presentaban algunos casos con fotos y nosotros teníamos que decir a qué diagnóstico correspondía y sin saber nada le achuntábamos con algunos

	profes.
P12	¿De qué forma piensa usted que podría replicarse un trabajo conjunto y/o colaborativo con las educadoras diferenciales, en favor de la formación académico-laboral de estos jóvenes?
D12	Pienso que debería ser algo inmediato a realizarse ya para el próximo año, porque es una de las partes débiles que yo considero que hay en la escuela. Estas niñas brindan harto apoyo en otras asignaturas como lenguaje, matemática y otros, entonces acá en el campo falta eso. Yo una vez le comenté a la niña esta si íbamos a trabajar juntos, si ella me iba a entregar pautas diferentes para evaluar a los chiquillos, porque esto igual es nuevo para mí, yo volví a esta escuela este año, entonces no sé muy bien cómo funciona esto, pero me parece que favorecería que estos cabros se puedan desarrollar más, podríamos ponernos de acuerdo y decir ya para este semestre con tal estudiante esperamos que alcance tales logros, ¿cómo lo haremos?, así también que ella me entregue herramientas, estrategias para trabajar con ellos de forma directa porque yo desconozco información acerca de sus partes anatómicas, si presentan alguna dificultad específica médica y menos su forma de pensar psicológicamente, yo trabajo por lo que veo no más y también soy yo el que me acerco a ellas a preguntarles cuando me surge alguna duda y ellas me dicen “aaaaaaaah sí tení que hacerlo de esta forma y listo”, pero quedo igual a veces po’ cachay, entonces se debería hablar con el director para que se organicen este trabajo en conjunto con ellas. Igual yo una vez les dije a ellas “oye podríamos juntarnos un ratito una vez a la semana para hablar acerca de estos niños en la asignatura del campo, como es su desempeño, si presentan alguna dificultad, pero nada pasó”. Algunas veces los días viernes como a principios de año esta niña sacaba a Osvaldo en las mañanas cuando teníamos la asignatura del taller y a Osvaldo no le gustaba, entonces se escondía de esta niña, porque no quería ir, no le gustaba, porque siempre estaba en el huerto y es una de las cosas que más le gusta hacer estaba en su salsa acá en el campo, pero tampoco ella me comentaba lo que hacían cuando lo sacaba no cachaba qué onda, yo no ponía atado no más dejaba que se lo llevara.
P13	De acuerdo al desarrollo del plan de trabajo en el taller de agroecología por parte del docente de aula regular ¿Qué opinión le merece el desarrollo e implementación de su trabajo para con los estudiantes del espectro autista, en relación a los logros alcanzados por ellos?

D13	Mmmmmmmmm me parece súper bueno, porque el año pasado cuando tenían a otro profesor de la asignatura de campo él en este caso a Osvaldo que iba en primer año medio, lo dejaba de lado po', le decía "ya usted siéntese aquí" y el cabro se quedaba ahí sin hacer nada, aburrido. En mi caso yo los he integrado súper bien al desarrollo de las actividades y eso les ha ayudado a desarrollarse, han logrado alcanzar un nivel similar a sus otros compañeros, aparte que son súper responsables, respetuosos y siguen las instrucciones que uno les da para realizar la actividad designada, entonces no tenemos mayores dificultades con ellos y también el no hacer diferencia en cierto modo "aaah no que él presenta necesidad educativa especial, entonces no dejemos que haga tal o tal", porque igual hay aprovechamiento ponte tú en otros cursos hay chiquillos que se aprovechan por ser partes del PIE, diciendo no es que yo soy del PIE y me tiene que hacer la evaluación otro día o entregar los trabajos una semana después, entonces no po' por ahí no va la cosa.
P14	¿Y cuáles consideras tú que son los factores importantes que influyen en el desarrollo de las competencias y capacidades alcanzadas por los estudiantes?
D14	Bueno el desarrollo de mis clases como les mencionaba y también lo que considero muy importante es el apoyo que tienen estos alumnos por parte de las educadoras diferenciales, ellas los ayudan en varias asignaturas y a pesar de que en esta asignatura ellas no brindan apoyo acá en el campo, lo que hacen en las otras asignaturas les ayuda bastante a crecer como personas íntegras, así como en lo académico, porque se les puede ver ahora ya que estamos comenzando el segundo semestre que han avanzado harto, se relacionan un poco más con su pares y yo trato de mantener un vínculo de conversación constante con ellos en la medida de los posible.
P15	¿Cuáles son las acciones que se llevas tú a cabo para informar acerca de los logros y/o dificultades dentro de la formación académico laboral de estos estudiantes a las educadoras diferenciales de la escuela?
D15	Ninguna acción en específico, yo pongo las notas por clases una semanal, entonces al final del mes se promedian las cuatro y se coloca una nota parcial. Ellas revisan los libros de clases cuando uno pone las notas, pero así como yo decirle "oye este estudiante se sacó esta nota por tal y tal razón no lo hago",

	ellas tiene que acercarse a mí para preguntar o cuando ven que una nota no está muy buena eso he sabido yo que hacen con los otros profes de las otras asignaturas donde sí reciben estos alumnos apoyo, pero en esta asignatura del taller los chiquillos van bien entonces no habría por qué hablar acerca de algún inconveniente en la asignatura.
P16	Continuando con los resultados obtenidos por los estudiantes del espectro autista en la asignatura del taller de agroecología ¿Cómo se evalúan los logros alcanzados por estos jóvenes?
D16	Bueno las calificaciones en el taller son de carácter sumativo, clase a clase se pone una nota al estudiante en relación a su desempeño en la actividad que fue designada, esto es supervisado por mí y por los estudiantes de cuarto medio que son quienes van monitoreando las cuadrillas de trabajo de los jóvenes. Pero como les comentaba no existen acá pautas diferentes para evaluar a estos chiquillos, se hace de la misma forma no más.
P18	De acuerdo al plan de trabajo de la asignatura del taller de agroecología ¿Considera usted que los resultados obtenidos por los estudiantes del espectro autista son los esperados?
D18	Sí totalmente considero que son los esperados, se ha visto que se han superado en el tiempo y que dentro de esto los factores involucrados son el desarrollo de mis clases, integrarlos en todo lo que se hace, incentivarlos a continuar, también el apoyo que recién e las educadoras en las otras asignaturas lo cual se complementa en el desarrollo de la personalidad de ellos, el establecer relaciones con sus pares y por otra parte el mismo esfuerzo que hacen ellos, el grado de responsabilidad que le ponen a la pega que realizan, entonces son un conjunto de factores que favorecen el resultado de los logros de los chiquillos, el hecho de que la escuela haya implementado este proyecto de integración lo encuentro muy bueno.
P19	¿Frente a esto cuál es tu grado de satisfacción de la labor educativa realizada en este semestre para con estos jóvenes?

D19	Uuuuuuuuf es tremenda me siento muy contento, porque yo no tengo ninguna dificultad o inconveniente para trabajar con ellos, de hecho como les comentaba la vez anterior, los he puesto a ellos como jefes de cuadrilla y son estudiantes respetados y queridos por sus pares. Igual el ser profe no te deja lucas buenas, pero teda la oportunidad de engrandecerte en otras áreas, como es el ir viendo el crecimiento de los alumnos, de cómo llegaron a cómo se van una vez en cuarto medio y eso me llena de alegría, entonces me gusta la pega que hago y siempre intento hacerla de la mejor forma, de entregarle las herramientas y conocimientos a los chiquillos de buena forma y eso igual se ve reflejado en que ellos al salir de cuarto medio y encontrar una peguita te vienen a agradecer “gracias profe por lo que nos enseñó, me ha servido de mucho”.
P20	¿Y cuáles serían los desafíos con los jóvenes del espectro autista para este 2° semestre 2014?
D20	Con Raúl principalmente el que él se comunique más, porque es un alumno muy calladito, de hecho en el curso le dicen “el calladito”, entonces seguir trabajando este aspecto con él, yo he procurado en este semestre el acercarme más a él y poder conversar, le pregunto “¿Raúl que está haciendo?” y él muy bajito me responde “acá harneando”, entonces yo continúo preguntándole “¿y para qué está haciendo esa actividad?”, cosa de sacarle más palabras. Para con Osvaldo mmmm yo creo que lo principal para trabajar con él es el que ayude a controlar sus emociones, es muy ansioso y a veces se le ve muy seriote, siendo que es un joven, se enoja fácilmente entonces por ahí empezar a apaciguar esas cosas y que ayuden en su relación con los otros.
P21	¿Cuáles podría señalar que son los obstaculizadores presentes en el proceso de formación de estos jóvenes en la asignatura?
D21	La falta de reuniones de coordinación con las chiquillas que trabajan con estos dos jóvenes.
P22	Tomando en consideración los facilitadores y obstaculizadores que están presentes en el proceso de formación académico-laboral de los estudiantes del espectro autista ¿Cuáles consideras tú que son las principales necesidades que

	surgen en el trabajo con estos jóvenes?
D22	Bueno ahora principalmente considero que se necesita el poder formar un equipo de trabajo con las educadoras diferenciales, que yo pueda a través de ellas aprender acerca de las características que presentan estos estudiantes, porque ambos son distintos en sus comportamientos, entonces con mayor razón necesito orientaciones por parte de ellas en el trabajo con los chiquillos y también considero importante que ellas se involucren de forma directa acá en el trabajo que se hace en la asignatura del taller, porque es súper distinto el comportamiento de estos alumnos en sala de clases en asignaturas distintas, que el comportamiento que ellos tienen acá en el campo, yo los veo que sienten libres, no hay inconvenientes mayores en que no les guste la asignatura y no quieran realizar la actividad, por tanto en eso creo que se está fallando, puede ser la falta de tiempo como decía antes, pero es necesario realizarlos, porque cuando estos jóvenes lleguen a cuarto medio yo a Raúl no lo veo a cargo de gente, quizás a Osvaldo sí porque acá ha logrado esa tarea de buena forma, pero son acciones que hay que trabajar y complementarse en su formación, porque como bien la escuela forma son técnicos agropecuarios.
P23	Muchas gracias profesor por su tiempo y disposición en las respuestas a las preguntas.
D23	De nada, si necesitan que les responda otras preguntas estoy acá en la escuela en la tardes, para que puedan venir sin inconvenientes.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN
ESTUDIANTE DE I MEDIO RAÚL
ORELLANA

Registro de Observación N° 1

- **Curso:** 1° Año Medio B
- **Estudiante:** Raúl Orellana
- **Asignatura:** Taller de agroecología
- **Trabajo práctico:** Camas aboneras
- **Fecha:** 15 de abril 2014
- **Hora:** 15:00 a 16:20
- **Observadores:** Gabriela Ulloa- Tania Seguel

PA1	El primer registro de observación en la escuela agroecológica de Pirque, fue dirigido por la educadora diferencial Dania Navia, quien nos recibió junto con mi compañera Gabriela Ulloa en la oficina destinada para el personal del PIE de la escuela, según el horario acordado.
PA2	Ella nos contó de forma general lo referido a la asignatura del taller de agroecología, la cual es desarrolla de forma práctica en el campo que dispone la escuela para esto. Caminamos por uno de los pasillos de la escuela, cruzamos una cancha de fútbol y un hall de la escuela donde se ubican salas de clases, para hacer ingreso al sitio de práctica que cuenta con un campo dividido en distintas áreas en donde los estudiantes desarrollan las actividades agrícolas.
PA3	Caminamos por un sector de tierra ubicado al costado derecho del campo, siendo guiadas por la educadora Dania donde se encuentra el 1° año medio b, en ese sector se encontraba el profesor a cargo de la asignatura Christian Ulloa, ella nos presentó y le comenta “ellas son estudiantes de quinto año de educación diferencial de la UMCE y estarán realizando su tesis acá en la escuela, ahora las dejo contigo para que te cuenten más acerca de lo que trata su investigación”. En ese momento nos quedamos con el profesor quien de forma espontánea nos contextualiza el lugar de trabajo y el objetivo principal de la asignatura, el cual es un taller exploratorio de inducción al campo, que permite a los estudiantes al cursar 3° año medio se encuentren mayormente preparados para las asignaturas del área técnica agrícola en específico. Esta asignatura a partir de este año 2014, es evaluada y la nota será para la asignatura de biología, razón por la cual explica el docente que “los estudiantes tomarán las actividades prácticas de las secciones con mayor responsabilidad y yo también les recuerdo constantemente que deben terminar

PA4	sus estudios, ya que con un grado técnico agrícola nunca les faltará el trabajo y tendrán como subsistir, porque la gente siempre necesitará comida y que ellos son los productores de lo que las personas necesitan, saben cómo realizar el trabajo para obtener el alimento”. Por otra parte, el docente nos comenta que realizó una clase teórica en aula al inicio del año escolar con los estudiantes de 1° año medio b, la que contó con el tema principal de prevención de riesgos en el trabajo de campo agrícola con subtemas tales como el tendido eléctrico, llaves con agua de regadío y agua potable, panales de abejas, “todo esto para que los alumnos antes de salir al terreno campo tuviesen conocimiento de las llaves que contaban con agua potable si necesitan refrescarse, de los sectores de tendido eléctrico para tener precaución si se pasa por ese sector y por supuesto el contar con una vestimenta acorde al terreno práctico que es un polera de color blanco, jeans y zapatos negros, estas son formas de precaución de manera tal que los estudiantes estén atentos ante alguna eventualidad que llegase a ocurrir”.
PA5	En ese momento le informamos al docente que nuestro tema de tesis consiste en conocer cómo es el proceso de formación académico laboral en la asignatura del área técnica de los estudiantes del espectro autista en la escuela, por lo que debemos observar las actividades que se realizan en la asignatura y de forma principal de uno de los estudiantes del grupo curso Raúl Orellana.
PA6	El docente nos dice “Raúl Orellana, si pero él es muy calladito, de hecho en el curso le dicen el calladito. Saben que pasó algo muy curiosos con este joven porque previo a las salidas al campo yo decidí designar a un alumno jefe o líder de grupo por cada sección de trabajo, entonces comencé a pasar la lista del curso y nombre a Orellana y veía que nadie levantaba la mano, nombré de nuevo Orellana y vi que este joven levantó la mano y decía muy despacio aquí, yo le dije ya joven usted estará a cargo de su cuadrilla ¿entendido? y Orellana asintió con la cabeza y reaccionó de buena forma, a pesar de ser un alumno tímido, que habla poco y tiene un tono de voz muy bajo. En ese

	momento yo no sabía que presentaba necesidades, hasta que la educadora diferencial me informó del caso”.
PA7	El profesor nos dice que le parece muy bien que observemos a este alumno y que al verlo nos daremos cuenta de algunas de las características que presenta, por lo que nos dirige al lugar donde está trabajando Raúl, el cual corresponde a la sección de cama abonera.
	Se observa que Raúl se mantiene de pie en el lugar de trabajo con toda la vestimenta requerida para las actividades prácticas que es una polera de color blanco, jeans, zapatos negros y un gorro, el estudiante tiene en sus manos un rastrillo herramienta que nos explica el docente debe ser solicitada para él y sus 4 compañeros de grupo como líder del grupo y anotarse con la persona encargada de la entrega de herramientas, en este caso para la sección de cama abonera se necesitan rastrillos, palas y carretillas.
PA9	Raúl deja el rastrillo en el suelo y mira a 2 de sus compañeros que vienen trasladando una carretilla que contiene material vegetal. Los compañeros se detienen y Raúl se agacha, toma con ambas manos la parte trasera de la carretilla junto a uno de los compañeros y voltea el material de la carretilla sobre la cama abonera; luego toma el rastrillo nuevamente y comienza a cubrir el guano de cabra con el material vegetal depositado en la sección, el que finalmente se transforma en compost, que como nos explica el docente es un fertilizante natural que puede ser utilizado para todo tipo de cultivo.
PA10	El docente nos dice “se dan cuenta que Orellana anda con toda la vestimenta que se solicita y es trabajador, bueno pa’ la pega y a pesar de ser un niño que presenta necesidades su grupo lo sigue, respeta y trabajan colaborativamente”.
PA11	También el docente nos hace un recorrido por los otros sectores del campo agrícola, como es la cabrería, el sector de las hortalizas, sector de crianza de lombriz californiana y el gallinero, de tal forma que pudiéramos hacernos un panorama general de los lugares en que los estudiantes de la escuela se desempeñan en las asignaturas del área técnica.

PA12	Al ir recorriendo los distintos sectores, el profesor expresa que agradece el trabajo que realizan las educadoras diferenciales, ya que le parece muy positivo que los puedan orientar a ellos en cómo se ha de actuar frente a las necesidades que presentan estos estudiantes, pero que de todas formas él considera a Raúl como un estudiante más dentro de la escuela, lo cual piensa que le será más útil para su desenvolvimiento con sus pares y que es un gran avance el hecho de haberlo nombrado jefe de grupo de su sección.
PA13	Finalmente el docente nos dice que espera haber contextualizado de buena forma las actividades que se realizan en el terreno práctico, que podemos estar en las clases sin inconvenientes y que si necesitamos hacerle otras preguntas está dispuesto a responderlas. Ante su buena disposición le damos las gracias por la acogida, despidiéndonos de él. Nos dirigimos a la sala en la que se encuentra la educadora diferencial Dania Navia, contándole que nos ha ido bien en esta primera observación; nos despedimos de ella haciendo retiro de la escuela.
PA1	El primer registro de observación en la escuela agroecológica de Pirque, fue dirigido por la educadora diferencial Dania Navia, quien nos recibió junto con mi compañera Gabriela Ulloa en la oficina destinada para el personal del PIE de la escuela, según el horario acordado.
PA2	Ella nos contó de forma general lo referido a la asignatura del taller de agroecología, la cual es desarrolla de forma práctica en el campo que dispone la escuela para esto. Caminamos por uno de los pasillos de la escuela, cruzamos una cancha de fútbol y un hall de la escuela donde se ubican salas de clases, para hacer ingreso al sitio de práctica que cuenta con un campo dividido en distintas áreas en donde los estudiantes desarrollan las actividades agrícolas.
PA3	Caminamos por un sector de tierra ubicado al costado derecho del campo, siendo guiadas por la educadora Dania donde se encuentra el 1° año medio b, en ese sector se encontraba el profesor a cargo de la asignatura Christian Ulloa, ella nos presentó y le comenta “ellas son estudiantes de quinto año de educación diferencial de la UMCE y estarán realizando su tesis acá en la escuela, ahora las dejo contigo para que te cuenten más acerca de lo que trata

PA4	su investigación”. En ese momento nos quedamos con el profesor quien de forma espontánea nos contextualiza el lugar de trabajo y el objetivo principal de la asignatura, el cual es un taller exploratorio de inducción al campo, que permite a los estudiantes al cursar 3° año medio se encuentren mayormente preparados para las asignaturas del área técnica agrícola en específico. Esta asignatura a partir de este año 2014, es evaluada y la nota será para la asignatura de biología, razón por la cual explica el docente que “los estudiantes tomarán las actividades prácticas de las secciones con mayor responsabilidad y yo también les recuerdo constantemente que deben terminar sus estudios, ya que con un grado técnico agrícola nunca les faltará el trabajo y tendrán como subsistir, porque la gente siempre necesitará comida y que ellos son los productores de lo que las personas necesitan, saben cómo realizar el trabajo para obtener el alimento”. Por otra parte, el docente nos comenta que realizó una clase teórica en aula al inicio del año escolar con los estudiantes de 1° año medio b, la que contó con el tema principal de prevención de riesgos en el trabajo de campo agrícola con subtemas tales como el tendido eléctrico, llaves con agua de regadío y agua potable, panales de abejas, “todo esto para que los alumnos antes de salir al terreno campo tuviesen conocimiento de las llaves que contaban con agua potable si necesitan refrescarse, de los sectores de tendido eléctrico para tener precaución si se pasa por ese sector y por supuesto el contar con una vestimenta acorde al terreno práctico que es un polera de color blanco, jeans y zapatos negros, estas son formas de precaución de manera tal que los estudiantes estén atentos ante alguna eventualidad que llegase a ocurrir”.
PA5	En ese momento le informamos al docente que nuestro tema de tesis consiste en conocer cómo es el proceso de formación académico laboral en la asignatura del área técnica de los estudiantes del espectro autista en la escuela, por lo que debemos observar las actividades que se realizan en la asignatura y de forma principal de uno de los estudiantes del grupo curso Raúl Orellana.

PA6	El docente nos dice “Raúl Orellana, si pero él es muy calladito, de hecho en el curso le dicen el calladito. Saben que pasó algo muy curiosos con este joven porque previo a las salidas al campo yo decidí designar a un alumno jefe o líder de grupo por cada sección de trabajo, entonces comencé a pasar la lista del curso y nombre a Orellana y veía que nadie levantaba la mano, nombré de nuevo Orellana y vi que este joven levantó la mano y decía muy despacio aquí, yo le dije ya joven usted estará a cargo de su cuadrilla ¿entendido? y Orellana asintió con la cabeza y reaccionó de buena forma, a pesar de ser un alumno tímido, que habla poco y tiene un tono de voz muy bajo. En ese momento yo no sabía que presentaba necesidades, hasta que la educadora diferencial me informó del caso”.
PA7	El profesor nos dice que le parece muy bien que observemos a este alumno y que al verlo nos daremos cuenta de algunas de las características que presenta, por lo que nos dirige al lugar donde está trabajando Raúl, el cual corresponde a la sección de cama abonera.
PA8	Se observa que Raúl se mantiene de pie en el lugar de trabajo con toda la vestimenta requerida para las actividades prácticas que es una polera de color blanco, jeans, zapatos negros y un gorro, el estudiante tiene en sus manos un rastrillo herramienta que nos explica el docente debe ser solicitada para él y sus 4 compañeros de grupo como líder del grupo y anotarse con la persona encargada de la entrega de herramientas, en este caso para la sección de cama abonera se necesitan rastrillos, palas y carretillas.
PA9	Raúl deja el rastrillo en el suelo y mira a 2 de sus compañeros que vienen trasladando una carretilla que contiene material vegetal. Los compañeros se detienen y Raúl se agacha, toma con ambas manos la parte trasera de la carretilla junto a uno de los compañeros y voltea el material de la carretilla sobre la cama abonera; luego toma el rastrillo nuevamente y comienza a cubrir el guano de cabra con el material vegetal depositado en la sección, el que finalmente se transforma en compost, que como nos explica el docente es un fertilizante natural que puede ser utilizado para todo tipo de cultivo.
PA10	El docente nos dice “se dan cuenta que Orellana anda con toda la vestimenta que se solicita y es trabajador, bueno pa’ la pega y a pesar de ser un niño que presenta necesidades su grupo lo sigue, respeta y trabajan colaborativamente”.

PA11	También el docente nos hace un recorrido por los otros sectores del campo agrícola, como es la cabrería, el sector de las hortalizas, sector de crianza de lombriz californiana y el gallinero, de tal forma que pudiéramos hacernos un panorama general de los lugares en que los estudiantes de la escuela se desempeñan en las asignaturas del área técnica.
PA12	Al ir recorriendo los distintos sectores, el profesor expresa que agradece el trabajo que realizan las educadoras diferenciales, ya que le parece muy positivo que los puedan orientar a ellos en cómo se ha de actuar frente a las necesidades que presentan estos estudiantes, pero que de todas formas él considera a Raúl como un estudiante más dentro de la escuela, lo cual piensa que le será más útil para su desenvolvimiento con sus pares y que es un gran avance el hecho de haberlo nombrado jefe de grupo de su sección.
PA13	Finalmente el docente nos dice que espera haber contextualizado de buena forma las actividades que se realizan en el terreno práctico, que podemos estar en las clases sin inconvenientes y que si necesitamos hacerle otras preguntas está dispuesto a responderlas. Ante su buena disposición le damos las gracias por la acogida, despidiéndonos de él. Nos dirigimos a la sala en la que se encuentra la educadora diferencial Dania Navia, contándole que nos ha ido bien en esta primera observación; nos despedimos de ella haciendo retiro de la escuela.

Registro de Observación N° 2

- **Curso:** 1° Año Medio B
- **Estudiante:** Raúl Orellana
- **Asignatura:** Taller de agroecología
- **Trabajo práctico:** Emparejamiento del camino
- **Fecha:** 22 de abril 2014
- **Hora:** 14:30 a 15:30
- **Observadores:** Gabriela Ulloa-Tania Seguel

PA1	Se hace ingreso a la escuela a las 14:30 horas, según el horario acordado con la educadora Dania Navia y el comienzo de la asignatura. Me dirijo primeramente a la oficina de recepción donde se encuentra la secretaria, le informo que hemos acordado con la docente Dania la segunda observación en 1° año medio b, ella nos dice que no hay problema que ya está todo informado con el profesor de la asignatura, le agradecemos y caminamos hacia el campo, pasando primeramente por el primer hall de estudiantes, cruzamos la cancha de fútbol, un segundo hall de estudiantes e ingresamos al sector del campo agrícola donde se encuentra el docente Christian Ulloa quien cordialmente nos informa del trabajo que está realizando la cuadrilla en la que está el estudiante Raúl Orellana.
PA2	El día de hoy explica el docente les corresponde emparejar el camino principal por donde se transita al campo, ya que como se observa hay distintos hoyos que deben ser rellenados mediante el traslado de carretillas con tierra y apoyándose en el uso de herramientas de trabajo como el chuzo, rastrillo o picota, con la finalidad de ir soltando la tierra que está acumulada en ciertos sectores para nivelar los espacios correspondientes.
PA3	Se observa que la cuadrilla está organizada por un total de 6 estudiantes, separa en 2 grupos. Raúl tiene en sus manos un rastrillo, el que arrastra en la tierra emparejando y tapando uno de los hoyos del camino. Otros 2 compañeros también tienen en sus manos un rastrillo con el cual tapan otros hoyos aledaños. En ese momento Raúl deja el rastrillo en el suelo y camina hacia una llave con agua potable de la cual se acerca y toma agua, los jóvenes de su grupo comienzan a preguntar por él diciendo “oye y el Raúl, ¿dónde está?”, mientras lo ven aparecer caminando, al llegar uno de los jóvenes le

	pregunta “¿Raúl dónde andabay?”, Raúl lo mira y sonríe.
P4	El estudiante al llegar al lugar de trabajo luego de haber vuelto de bebe ragua, mantiene una actitud pasiva, en ocasiones detiene el trabajo y muerde sus uñas fuertemente, mira el cielo y sonríe. Uno de los integrantes del grupo le dice a Raúl que vaya a ayudar a los otros compañeros de la cuadrilla, Raúl toma la carretilla con ambas manos y la dirige por el camino el que encuentra de frente al estudiante, donde se encuentran otros 2 compañeros; llega al lugar deja la carretilla apoyada en el suelo, observa a sus compañeros estando alejados de ellos 2 metros aproximadamente. Hay una pala en el suelo, se agacha y la toma con la mano derecha, se pone de pie y se mantiene al lado de uno de su compañero, mientras este lo mira y le dice “Orellana ya poh’ trabaja”, el otro joven también le dice “Si poh’ Orellana”, Raúl los mira y sonríe nerviosamente, deja la pala en el suelo y se agacha para tomar el rastrillo que está en el suelo, lo toma con su mano derecha, camina dirigiéndose a un hoyo que está en el sector donde están trabajando y comienza a arrastrar tierra hacia este, tomando la herramienta ligeramente, deteniendo el trabajo por ciertos momentos, mirando sus manos y comiéndose las uñas. Los compañeros sólo lo miran cuando el estudiante detiene el trabajo, pero no le dicen nada, Raúl camina de un lado a otro arrastrando el rastrillo por la tierra y mirando hacia el frente, vuelve ahora al lugar donde estaba emparejando el hoyo del camino.
P5	Los estudiantes del grupo le dicen al docente que no saben de qué forma se ocupa la chuzo para poder remover la tierra del camino de forma más fácil, el docente toma la herramienta y les hace la demostración, Raúl no presta atención a lo que el docente realiza y explica a los estudiantes, fijando su atención en sus manos y uñas, llevándose uno de sus dedos a la boca y cortando una de sus uñas con los dientes. Al finalizar la demostración a los estudiantes, el profesor se acerca a nosotras y nos comenta que Orellana hoy se ve distraído y aburrido, que al parecer no le ha acomodado mucho el trabajo de la cuadrilla de emparejar el camino, ya que la semana pasada trabajando en el sector de camas aboneras se mostró concentrado y trabajando en equipo junto a su grupo.
P6	La observación culmina, nos despedimos del docente y hacemos abandono de la unidad educativa.

Registro de Observación N° 3

- **Curso:** 1° Año Medio B
- **Estudiante:** Raúl Orellana
- **Asignatura:** Taller de agroecología
- **Trabajo práctico:** Preparación del suelo
- **Fecha:** 6 de mayo 2014
- **Hora:** 14:30 a 15:30
- **Observadores:** Gabriela Ulloa-Tania Seguel

PA1	Hacemos ingreso a la escuela en el horario acordado para las observaciones con la educadora diferencial y el profesor del taller de agroecología, pasando primeramente por la oficina de secretaría saludando al personal y caminamos hacia el sector del campo, pasando primeramente por el primer hall de estudiantes, cruzamos la cancha de fútbol, un segundo hall de estudiantes e ingresamos al sector del campo agrícola. Vemos que el joven se encuentra en el sitio frente al cabrerío junto a 3 compañeros de cuadrilla el cual corresponde al sector de plantación observándose que Raúl tiene en sus manos un rastrillo con el que está arrastrando maleza que se encuentra entre tierra y dirigiéndola sobre el mismo rastrillo hacia la orilla del camino donde se está depositando. El estudiante se muestra muy concentrado en el trabajo, realizando esta misma labor durante 5 veces repitiendo el mismo patrón. En una de las idas a depositar la maleza al costado, el joven se acerca por detrás a uno de los estudiantes de otro grupo que está sentado en el suelo mientras sonrío, lo toma por la espalda, le hace cosquillas y le pregunta “¿estay cansado?” el otro estudiante le responde que sí. Es ahí que uno de los compañeros de cuadrilla de Raúl le dice “Orellana vamos a tomar agua a la manguera”, el joven deja el rastrillo en el suelo, camina siguiendo a su compañero hacia el sector de las hortalizas, toma la manguera y bebe agua, se moja la cabeza, deja la manguera en el suelo, cierra la llave y vuelve caminando hacia el sector de la plantación.
PA2	Al regresar el estudiante toma el rastrillo que ha dejado en el suelo y vuelve a repetir las acciones realizadas anteriormente, trasladando la maleza hacia el costado del camino sobre el rastrillo y aquella maleza que queda enredada en los dientes del rastrillo el joven la saca con sus manos y la deposita sobre la otra, así como también arrancando con sus manos aquellas ramas que se encuentran mayormente apretadas en

	la tierra, tomándolas en sus manos y observándolas.
PA3	Raúl regresa caminando al sector manteniéndose de pie, coloca sus manos en la cintura, mueve su gorro dejando la visera hacia un lado, mira el cielo, mira sus manos; en ese momento uno de los compañeros lo observa y le dice “ya pohRaúl trabaja mira toma esta picota (indicando con su mano) y remueve la tierra”, el estudiante mira a su compañero sonriendo, deja el rastrillo a un lado y camina hacia donde está la picota la recoge con su mano derecha y la toma con ambas manos. Dirige la herramienta levantándola por encima de su cabeza con ambas manos y la baja por frente de su cuerpo hacia la tierra, repitiendo esto 3 veces.
PA4	Se observa que el estudiante se muestra poco concentrado, apoya la picota en el suelo sosteniéndola con su mano derecha y fijando su mirada hacia el suelo por 30 segundos aproximadamente. Retoma la actividad tomando la picota con ambas manos dirigiéndola hacia la tierra observándose que la picota queda atrapada entre la tierra y el joven presenta dificultad para poder quitarla de la tierra (la parte que queda en la tierra tiene forma de una pala mediana), repitiendo el movimiento durante 4 oportunidades. El estudiante detiene la actividad nuevamente durante 40 segundos aproximadamente, tomando la picota con ambas manos manteniéndola sobre sus brazos, retomando la actividad cuando uno de sus compañeros le dice “ya poh Raúl trabaja”, a lo que el estudiante se reincorpora en el trabajo y toma la herramienta por la parte que corresponde a la picota, lo cual favorece el poder remover la tierra del sector donde se encuentra el joven.
PA5	En ese momento uno de los estudiantes de la cuadrilla les dice a sus compañeros que irá a buscar a uno de los jefes del sector para que les haga una demostración de cómo ha de usarse la picota, el jefe llega toma la picota y comienza a explicarles la forma en que debe tomarse la herramienta y cómo deben ir removiendo la tierra del sector.
PA6	También el profesor del taller Christian Ulloa se dirige hacia nosotras saludándolos y le preguntamos en qué consiste principalmente la labor del día de hoy, él nos explica que el día de ayer lunes se han cosechado porotos granados que estaban en este sector, por lo cual ha quedado maleza y la planta que tiene el poroto, ante esto a los estudiantes de la cuadrilla les corresponde preparar el suelo para otra plantación que se

	realizará, la cual será de yerbas medicinales, ya que no se puede volver a plantar porotos sobre porotos. También le preguntamos al docente si Raúl continúa siendo jefe de grupo, a lo que él nos informa que sí pero en esta oportunidad está siendo apoyado por uno de sus compañeros en la labor.
PA7	Al ser las 16:25 horas, los estudiantes se muestran cansados, el sol llega de forma directa en el sector de trabajo, por lo que constantemente están secando sus frentes y dirigiéndose a refrescarse, como también sentándose en la orilla del camino a descansar.
PA8	La observación termina, nos despedimos del profesor Christian, caminamos a la oficina de secretaría despidiéndonos del personal y haciendo retiro de la escuela.

Registro de Observación N° 4

- **Curso:** 1° Año Medio B
- **Estudiante:** Raúl Orellana
- **Asignatura:** Taller de agroecología
- **Trabajo práctico:** Limpiar cabrerío.
- **Fecha:** 17 de junio 2014
- **Hora:** 14:30 a 15:30
- **Observadores:** Gabriela Ulloa-Tania Seguel

PA1	Se hace ingreso a la escuela a las 14:20 horas, dirigiéndonos primeramente a la oficina de secretaría, saludando al personal presente y solicitando la carpeta de asistencia para firmar el horario de llegada.
PA2	Observamos que en el hall principal de la escuela se encuentra Raúl junto con sus compañeros, quienes están colocándose el vestuario acorde para el ingreso al terreno práctico. Caminamos hacia el campo, esperando al docente Christian Ulloa a quien saludamos y nos informa que a Raúl junto a su cuadrilla le corresponde estar en el cabrerío, por lo que nos será fácil identificarlo en ese lugar. La cuadrilla está a cargo de Don Luis, quien se encuentra en el cabrerío entregando instrucciones a los estudiantes, las cuales consisten en limpiar el cabrerío removiendo el guano depositándolo en las carretillas llevando ésta a la cama abonera número 1.
PA3	Frente a las instrucciones que son entregadas, se observa que Raúl se encuentra con su vestimenta completa, se agacha recogiendo paja acercándose a las cabras y poniendo estas en su boca, repitiendo la acción por 4 veces. En ese momento don Luis, le dice al joven “Ya Raulito venga para acá, tome una herramienta y comience el guano para ponerlo dentro de la carretilla”; el joven ingresa al sector del guano, toma con ambas manos el rastrillo que se encuentra apoyado en la pared y comienza a remover el guano, inclinando su cuerpo y depositándolo dentro de las carretillas que son trasladadas por los otros compañeros de la cuadrilla hacia la cama abonera número 1, esta acción es repetida alrededor de 3 veces, observándose también que el estudiante se traslada moviéndose dentro del sector que tiene forma cuadrada, removiendo el guano hasta dejar completamente limpio el piso. A su vez, se observa que Raúl, apoya el rastrillo en el suelo y sosteniéndolo con una de sus manos, se toca la espalda, estirando su tronco hacia atrás, <i>(Obs: aparentemente consideramos que muestra dolor en su espalda, ya que manifiesta en rostro cierta incomodidad)</i> . Por otra parte, al remover el

	guano, este expele un fuerte olor a amónico, lo cual hace que Raúl junto con su compañero que se encuentran dentro del perímetro manifiesten tos, rascándose constantemente la nariz, ojos y deteniendo el trabajo por algunos momentos. Ante esto el Don Luis, le dice a Raúl junto con su compañero que detengan el trabajo y salgan fuera del cabrerío a tomar aire. El joven se dirige fuera del sector, se ríe cuando sus compañeros le dicen “Raulito está bueno el olor”, mientras otros compañeros le preguntan “¿Por qué estay afuera?”, respondiendo “porque está hediondo adentro”.
	El estudiante hace ingreso nuevamente al sector del cabrerío, pero ahora las cabras son trasladadas hacia el cuadrado que fue limpiando, por lo que Raúl debe cambiar su posición hacia el otro cuadrado, por lo que Don Luis le dice “Raulito pase por acá arriba levantando la pierna, ¿puede?”, el joven responde que no puede, debiendo abrir la puerta para hacer ingreso al cuadrado por el costado de esta. Una vez que ha ingresado, el estudiante toma un rastrillo y comienza a llenar las carretillas que se encuentran para ser trasladadas, se observa que el olor de guano expele con mayor intensidad, por lo que afecta el trabajo de los estudiantes y de Raúl que está dentro del perímetro del cuadrado, frotando sus ojos, nariz y tosiendo.
PA5	Uno de los compañeros de la cuadrilla de Raúl le dice que le cambia el puesto de trabajo, a lo que el joven responde que sí, saliendo del perímetro y esperando a que la carretilla que correspondía a su compañero fuera llenada. Una vez llena, el estudiante flexa sus rodillas, levantando con ambas manos esta y trasladándola hacia la cama abonera número 1, siguiendo un trayecto en línea recta, deteniéndose en ciertos momentos cuando parte del guano cae al suelo, mientras observa el suelo y vuelve a retomar el camino. Cuando el joven llega con la carretilla a la cama abonera, la deja en el suelo para levantarla por la parte trasera volteándola sobre la cama, siendo repetida la acción del traslado en dos ocasiones. El joven regresa con la carretilla hacia el sector del cabrerío, deja ésta detrás de las otras que se encuentran en fila para ser llenadas con el material e ingresa nuevamente al perímetro cuadrado, tomando un rastrillo y comienza a remover el guano, mientras Don Luis le dice que lo acomode a un costado formando un cerro; el joven realiza lo pedido repitiendo la acción durante 3 minutos aproximadamente y quedando el perímetro limpio.
PA6	La actividad ha finalizado, el docente Christian Ulloa ingresa al cabrerío y les dice a los estudiantes que vayan a dejar las herramientas de trabajo a la bodega de donde las sacaron, Raúl toma dos rastrillos, sosteniendo uno en cada mano y lo deja en la bodega en el sector donde se encuentra el resto de estas herramientas y

	posteriormente se dirige al baño para lavarse.
PA7	La observación finaliza, caminamos a la oficina pedimos una vez más la carpeta para firmar la hora de salida, nos despedimos del personal y hacemos retiro de la escuela.

Registro de Observación N° 5

- **Curso:** 1° Año Medio B
- **Estudiante:** Raúl Orellana
- **Asignatura:** Taller de agroecología
- **Trabajo práctico:** Transporte de material vegetal
- **Fecha:** 24 de junio 2014
- **Hora:** 14:30 a 15:30
- **Observadores:** Gabriela Ulloa-Tania Seguel

PA1	Se hace ingreso a la escuela a las 14:25 horas, dirigiéndonos primeramente a la oficina de secretaría, saludando al personal presente y solicitando la carpeta de asistencia para firmar el horario de llegada.
PA2	Caminamos por el hall central hacia el sector del campo, pasando por fuera de las bodegas, vemos que Raúl junto con sus compañeros se encuentran afuera de esta, esperando que el profesor Christian Ulloa les de las instrucciones del trabajo a realizar. Durante esos momentos, se ve que el joven mira a sus compañeros, arregla su vestimenta sacudiéndola, observando que tiene en su mano derecha una pala, la cual mantiene apoyada en el suelo y a su lado se encuentra una carretilla apoyada en el suelo.
PA3	Uno de sus compañeros de cuadrilla le dice “Raúl trae de la bodega otra pala igual a la que tení’ tú, porque tenemos que ir a las camas, allá nos toca”, el joven lo mira y responde “¿de esta misma?” ante lo que su compañero asiente con la cabeza; Raúl ingresa a la bodega y sale de esta con la pala en sus manos, el compañero le dice “Ya vamos para allá”, el joven coloca la pala dentro de la carretilla que está en el sector y comienza a caminar atrás de su compañero hacia las camas aboneras. Al llegar al sector, se observa que hay otros estudiantes del curso trabajando en afinar el guano pasándolo por rejillas, Raúl observa el trabajo de los compañeros, arregla una bufanda que tiene en su cuello, saca la pala que está dentro de la carretilla con su mano derecha, la apoya en el suelo, sosteniéndola con su brazo derecho y con su pie izquierdo la pisa empujándola contra la tierra, manteniendo la posición durante 30 segundos aproximadamente. Retira la pala de la tierra, observa a los otros compañeros que están trabajando en el sector, mientras su compañero le dice “Vamos a esperar al profe Christian, para que nos diga qué tenemos que hacer”, el joven responde “ya”.
	En ese momento llega al sector el profesor Christian, quien le dice a la cuadrilla lo que deben realizar. En esta clase práctica corresponde nivelar las camas

	aboneras con el material vegetal y guano que debe ser transportado en carretillas hacia esta, por lo que para la ejecución de la actividad el docente divide al grupo de ocho estudiantes en dos, dejando en cada sector a cuatro estudiantes. El profesor le dice al grupo de Raúl que lo acompañen hacia el sector del material vegetal y guano, para entregarles las instrucciones a seguir, por lo que el joven traslada las herramientas de trabajo correspondientes a la carretilla y dentro de esta la pala hacia el sector, donde el docente les dice que deberán transportar dentro de las carretillas tres vueltas con material vegetal y una con guano, las que deben ser llevadas donde se encuentran los compañeros que están nivelando las camas. La actividad debe ser repita tres veces, para poder cambiar a la posición de trabajo de nivelación.
PA5	Se observa que el estudiante saca de la carretilla la pala, la toma con ambos brazos y con su cuerpo inclinado hacia el frente comienza a levantar tierra con la pala depositándola dentro de la carretilla. Se observa que cuando la tierra pareciera estar más apretada, el joven apoya la pala en el suelo y con su pie izquierdo y sosteniéndola con su brazo derecho comienza a balancearla (<i>Observadores: creemos que la acción es realizada para soltar la tierra del terreno, para poder depositarla dentro de la carretilla</i>). Una vez que el estudiante ha completado el llenado de la carretilla con el material vegetal, deja la pala sobre la carretilla con el material, trasladándola hacia el sector de las camas aboneras, observándose que durante el traslado de esta el estudiante mantiene una marcha lenta, fijando su mirada en el transporte y deteniéndose en momentos que balancea la pala que lleva en la carretilla. Al llegar al sector de la cama, el estudiante se dirige hacia el final del pasillo de esta, donde se encuentran dos de sus compañeros, Raúl saca la pala y sus compañeros toman la carretilla sosteniéndola de ambos costados y la vacían sobre la cama, ante lo cual el joven los observa y espera hasta que dejan la carretilla en el suelo, dejando nuevamente la pala dentro de esta y trasladando la carretilla por el pasillo y luego por el camino hasta llegar al sector del material vegetal.
PA6	La actividad se repite en 4 ocasiones, siguiendo el mismo patrón de ejecución del trabajo, no presentando comunicación con los otros tres compañeros de la cuadrilla que se encuentran en el sector, destacándose también que en el transporte del material de la vuelta número, 3 el estudiante corre por los pasillos cuando ha olvidado la pala, la recoge y corre nuevamente, depositando en la carretilla y volviendo al sector del material vegetal. Se observa que también, que el estudiante coloca sus manos en su espalda, inclinándose hacia atrás

	<i>(Observadores: creemos que el estudiante presenta dolor en su espalda, razón por la cual se estira inclinándose hacia atrás).</i>
PA7	La actividad finaliza, el docente dice a los estudiantes que deben dejar las herramientas en la bodega de donde las sacaron y que una vez listo, se dirijan al baño para asearse.
PA8	Nos despedimos del profesor Christian, caminamos hacia el sector de la oficina de secretaría, firmamos la hora de salida, despidiéndonos del personal de trabajo presentes y hacemos retiro de la escuela a las 15:45 horas.

Registro de Observación N° 6

- **Curso:** 1° Año Medio B
- **Estudiante:** Raúl Orellana
- **Asignatura:** Taller de agroecología
- **Trabajo práctico:** Harneado y transporte de material vegetal
- **Fecha:** 1 de julio 2014
- **Hora:** 14:30 a 15:30
- **Observadores:** Gabriela Ulloa-Tania Seguel

PA1	Se hace ingreso a la escuela a las 14:25 horas, donde nos dirigimos primeramente a la oficina de secretaría, saludando al personal presente y solicitando la carpeta de asistencia para firmar el horario de llegada.
PA2	Caminamos por el hall central hacia el sector del campo, caminamos y observamos a compañeros de Raúl que están harneando material el que corresponde a guano, pasándolo por rejillas con la ayuda de palas. Raúl se encuentra parado detrás de una carretilla, la cual está ubicada por la parte posterior de las rejillas, de modo que el material harneado cae dentro de esta. Una vez que la carretilla se ha llenado, el joven inclina su cuerpo, tomando con ambas manos ésta y comienza a caminar hacia el inicio del campo, observándose que Raúl se encuentra un poco desorientado, mira hacia todos lados, sin saber el lugar donde debe depositar el material. En ese momento el docente Christian Ulloa, le dice “Orellana, traslade el material donde está el techo plateado y lo coloca encima de lo que está ahí y si está cerrada la puerta, le pide al señor que está a cargo que debe andar por ahí que le abra”. Ante las instrucciones dadas por el docente, se observa que el joven camina sosteniendo la carretilla con ambas manos, llega al sector especificado, deja la carretilla apoyada en el suelo y observa a su alrededor, ya que la puerta se encuentra cerrada, manteniéndose en el lugar por aproximadamente 2 minutos, en ese momento llega al lugar uno de los compañeros de cuadrilla del joven, con quien el estudiante se desplaza dejando la carretilla en el suelo (<i>Observadores: creemos que se dirigen en busca de la persona que tiene las llaves de la puerta</i>). Luego de 1 minuto aproximadamente, Raúl regresa junto con su compañero al sitio de las carretillas y vemos que la persona de las llaves abre la puerta, donde ingresa el joven y deposita volteando individualmente el material sobre la cama formada. Sale del sitio con la carretilla tomada con ambas manos, observándose que el estudiante camina siguiendo un ritmo continuo, pero en ocasiones

	desviándose hacia los costados, cada vez que sucede esto mira hacia atrás y continúa el camino hasta llegar al sector de harneado.
PA3	Se repite la acción en 3 oportunidades, siguiendo el mismo trayecto de traslado de material vegetal que ha sido harneado, entrando al sector y volteando el material sobre la cama. Al salir del lugar y desplazarse por el camino, se observan las mismas características de desplazamiento mencionadas anteriormente, donde a su vez una de las compañeras del joven le dice: “Raúl no levantí tanto la carretilla porque se te va a caer lo que queda adentro”, ante lo cual el joven mira a su compañera sin detenerse y baja un poco los brazos dejando la carretilla menos elevada, caminando más lentamente hacia el sector de harneado. El joven deja la carretilla detrás de la rejilla y observa a 2 de sus compañeros que están harneando, en ese momento el estudiante recoge una pala que está en el suelo, la toma con ambas manos y comienza a recoger material vegetal con esta. Se observa que Raúl se mantiene de pie con la pala por encima del suelo y con sus brazos estirados, esperando a que uno de sus compañeros de cuadrilla lance una harneada de material en la rejilla. En ese momento el compañero de Raúl llama al docente Christian y le pregunta: “¿profe de qué forma hay que lanzarlo para que quede mejor?”, el docente toma la pala que tiene el estudiante y realiza una pequeña demostración, diciéndole al estudiante “Pero cómo no va a saber si es tan fácil, mire así se hace”. El estudiante agradece la demostración del profesor y continúa con el trabajo de harneado del material. Una vez que su compañero se retira hacia el costado, Raúl se sitúa frente a la rejilla y lanza el material, ya siendo lanzando, el joven se retira hacia un costado y deposita en la pala una vez más el material vegetal, repitiendo la acción en 4 oportunidades, siguiendo las mismas características de trabajo mencionado.
PA4	Realizado el harneado por Raúl, uno de los compañeros de cuadrilla del joven llega con la carretilla, la deja apoyada en el suelo y toma el lugar de Raúl, mientras este espera a un costado a que se llene la carretilla con el material y retoma el traslado del material harneado hacia el sector de la cama destinada para esto, repitiendo la acción en 3 oportunidades.

PA5	Finalmente el estudiante regresa con la carretilla hacia el sector de harneado y el docente pide que dejen el trabajo hasta donde haya quedado, recordándoles que deben ir a guardar las herramientas que fueron pedidas en la bodega con la persona encargada de esto. Observamos que Raúl traslada la carretilla y una pala adentro de esta hacia el sector de la bodega, haciendo la fila para hacer entrega de estos materiales, ingresa a la bodega estando cerca de 30 segundos dentro y sale de ésta dirigiéndose al sector de los baños.
PA6	La observación finaliza, nos despedimos del profesor Christian, caminamos hacia el sector de la oficina de secretaría, firmamos la hora de salida, despidiéndonos del personal de trabajo presentes y hacemos retiro de la escuela a las 15:45 horas.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN
ESTUDIANTE DE II MEDIO
OSVALDO CORDERO

Registro de Observación N° 1

- **Curso:** 2° Año Medio B
- **Estudiante:** Osvaldo Cordero
- **Asignatura:** Taller de agroecología
- **Fecha:** 25 de abril 2014
- **Hora:** 09:20 a 10:20

PA1	Hacemos ingreso a la Escuela a las 9:15 de la mañana y nos dirijo a secretaria, allí se les comenta a las secretarias que haremos ingreso al sector de campo, nos piden llenar el libro de ingresos y nos señalan el lugar donde se encuentra el profesor Cristian Ulloa.
PA2	Cruzamos el hall de entrada de los estudiantes, la multi-cancha, luego pasamos por las oficinas de los docentes que realizan las asignaturas del oficio, y posterior a esto ingresamos al campo propiamente tal.
PA3	Caminamos un poco por los diversos sectores del campo (cabrerío, camas), en nuestro caminar y cerca del sector de las camas aboneras nos encontramos con el profesor, caminamos juntos al sector de hortalizas, pues allí se encuentra Osvaldo.
PA4	En ese espacio, se encuentran alrededor de 6 compañeros realizando diversas tareas, algunos quitando malezas, para realizar dicha labor los estudiantes deben utilizar guantes ya que la retiran directamente desde la tierra, la acumulan en un sector determinado, para posteriormente ser trasladada en una carretilla hacia el sector de las camas aboneras. Otros estudiantes trabajan depositando tierra en los surcos, para esto toman la pala con ambas manos, agachándose a recoger la tierra del montículo donde se encuentra para depositarla en los surcos. El docente me señala al joven y me dirijo hacia el lugar.
PA5	En esta ocasión Osvaldo se encuentra a cargo de Jacqueline, una funcionaria de la fundación a la cual pertenece la Escuela, pero que realiza labores en el Hotel de la misma fundación y que se encuentra al costado del colegio; ella es quien le da las instrucciones que el joven debe seguir. En esta oportunidad él debe esparcir tierra en un espacio determinado para poder hacer “cerchas” para plantar las hortalizas; de igual forma debe retirar la maleza que se encuentra en ese espacio.
PA6	El joven realiza el trabajo de manera solitaria, se dirige al sector del humus tomando la carretilla con ambas manos, en ese lugar llena este implemento con la tierra abonada, tomando una pala recoge la tierra realizando gesto de dolor, cuando tiene acomodada la tierra en la herramienta, la deposita sobre la carretilla hasta llenarla.

	En el sector del humus, se encuentran varios compañeros de Osvaldo, quienes conversan y ríen entre sí, mientras realizan sus labores; en cambio el estudiante se mantiene en silencio cuando pasa junto a ellos.
PA7	Cuando ya tiene llena la carretilla regresa caminando con ésta al sector que se le ha sido designado. Vacía la carretilla con tierra dentro del surco que está formando, usando sus dos manos. Deja volteada por completo la herramienta en el suelo, la toma nuevamente con ambas manos y mira su interior, en ese momento comienza a correr por detrás de los surcos y observamos que se ha dirigido a buscar una pala al sector del humus (con la cual llenó la carretilla), regresa caminando con la pala tomada con su mano izquierda al sector de trabajo.
PA8	El joven va en busca de Jacqueline a lo menos en 4 oportunidades, cuando él la encuentra le realiza preguntas como ¿lo estoy haciendo bien?, ¿Cómo voy?, ¿quiere ir a ver lo que llevo?. De esta forma, la mujer se acerca al espacio que se le designó a Osvaldo y observa su trabajo, le dice “si está todo bien, sigue así” y se retira.
PA9	Cuando el joven se dirige a encontrar a la mujer, este camina muy erguido, corre de la misma forma, siempre en esa posición.
PA10	La conducta se repite, la busca, ella va a su encuentro, y el joven se queda tranquilo; esto sucede hasta alrededor de las 10:10 de la mañana, en ese horario los jóvenes en general deben dirigirse al desayuno. Osvaldo espera que Jacqueline lo llame para decirle que debe ir al comedor, pero antes de dirigirse ahí, debe asearse.
PA11	Cuando los jóvenes se retiran, me acerco a la mujer, le cuento que soy estudiante de Educación Diferencial de la UMCE, y brevemente le comento de lo que se trata nuestra tesis, la mujer se muestra interesada, me realiza preguntas con respecto a la idea de la tesis, al trabajo que realizaremos con los jóvenes, las que yo respondo sin dificultad.
PA12	Posterior a eso, yo le pregunto sobre el trabajo de Osvaldo y ella me comenta que trabaja de muy buena forma, es un joven esforzado que sigue al pie de la letra las instrucciones pero que necesita que reafirmen sus actos.
P13	Finalmente observo que Osvaldo se dirige al baño, lava cuidadosamente sus manos y se dirige al comedor.

Registro de Observación N° 2

- **Curso:** 2° Año Medio B
- **Estudiante:** Osvaldo Cordero
- **Asignatura:** Taller de agroecología
- **Fecha:** 23 de Mayo 2014
- **Hora:** 09:15 a 10:40

PA1	Ingresamos al establecimiento a las 9.10, nos dirigimos a la secretaría, donde consultamos por el profesor Cristian, en ese lugar se nos indica que esta en el campo, por lo que procedemos a firmar el libro de ingresos y enseguida vamos hacia ese lugar que se nos indica.
PA2	Al llegar al sector de hortalizas le consultamos a unos estudiantes por el docente y ellos no comentan que lo vieron en el sector de camas de abono, por lo que comenzamos a caminar hacia allá; mientras buscábamos al Cristian nos topamos con Osvaldo, por lo que nos separamos un poco para que el joven no se diera cuenta de que lo observábamos.
PA3	Osvaldo se encuentra en una cuadrilla compuesta por 6 jóvenes, incluyéndolo; estos se encuentran a cargo de don Roberto Tudela, persona encargada del cuidado de las cabras, durante este día deben realizar todas las actividades que él disponga.
PA4	Cuando comenzamos la observación Osvaldo se encuentra con dos compañeras limpiando por fuera el cabrerío, retirando guano mezclado con paja; Osvaldo es el encargado de transportar el material desde donde ellos se encuentran, hasta las camas de abono.
PA5	Las jóvenes provistas de un rastrillo cada una, juntan esta mezcla, cuando ya han recolectado suficiente material, toman una pala y comienzan a llenar la carretilla que se encuentra por delante del joven.
PA6	Osvaldo mira en dirección a sus compañeras en todo momento mientras ellas juntan el material, no se mueve de al lado de la carretilla, cuando ésta ha sido cargada por completo, el joven la levanta con ambas manos, y sigue el camino hacia las camas de abono de manera recta y sin tropezar
PA7	En el camino se encuentra con el profesor, por mi lejanía no logro saber que le dice, pero tarda unos minutos en esa conversación y luego continua
PA8	Al llegar al sector de camas acomoda la carretilla con mucha dificultad, de manera tal, que el material que ha transportado quede de fácil acceso para descargarlo. Cuando toma la carretilla para vaciar su contenido, el joven tiene en su rostro expresión de confusión, le toma alrededor de tres minutos tomar la decisión de voltear la herramienta.
PA9	Para volver toma la carretilla de la misma forma, con ambas manos con sus respectivos guantes y sigue el camino de vuelta al cabrerío, con expresión de dolor.
PA10	Cuando vuelve donde sus compañeras, éstas le hacen preguntas, a las que él responde, haciendo contacto ocular esporádico.

PA11	Las mujeres continúan con su trabajo, haciendo pequeños montones de guano, que posteriormente depositan en la carretilla, el ciclo es similar hasta el tercer viaje en carretilla, donde Osvaldo se detiene en el camino, se toca sus brazos, se saca los guantes y mira sus manos, al pasar unos minutos, continua su trabajo, dejando la mezcla en las camas de guano.
PA12	Al acercarse a sus compañeras, estas lo llaman en voz alta “ya po`apurate que tenemos que ir pa`dentro`”; a lo que el responde con un movimiento de cabeza y comienza a correr.
PA13	Todos los participantes de la cuadrilla entran a los corrales de las cabras, allí reciben instrucciones por parte de Don Roberto: “ahora tienen que limpiar aquí, dejar sin nada”; en esa actividad Osvaldo es quien debe juntar el guano, toma el rastrillo con ambas manos, lo mira y luego mira en dirección al suelo, comienza a reunir esta mezcla en un rincón, tomando su herramienta con firmeza y repasando el mismo sitio en varias oportunidades hasta dejarlo limpio; cuando ha limpiado llama a sus compañeras para que acerquen la carretilla; deja apoyado en una cerca su rastrillo y procede a tomar la pala, con ambas manos, se inclina levemente para tomar posición y comienza a llenar la carretilla, cuando este implemento se ha llenado, las niñas salen del corral hacia las camas y Osvaldo continua recogiendo el material.
PA14	Mientras limpian el corral, y mientras sus compañeras se encuentran llevando las carretillas a las camas, el resto de los participantes de la cuadrilla se dirigen al sector del gallinero, que se encuentra al lado del cabrerío, Osvaldo dirige su mirada hacia ellos alrededor de tres minutos, deja sus herramientas apoyadas en la cerca y va tras ellos.
PA15	No podemos ver que hacen dentro del lugar, pero permanecen ahí cerca de cinco minutos; vuelven las compañeras y al ver que no hay nadie, también se dirigen a ese sitio, cerca de cinco minutos más.
PA16	Al lugar llega el encargado, y al ver que no se encuentra nadie ahí, se dirige directamente al gallinero; entra y dos minutos después salen todos los jóvenes y se dirigen directamente a sus puestos de trabajo.
PA17	Osvaldo se pone sus guantes, se saca su gorro, lo sacude y vuelve a ponérselo, arreglándose de igual forma su polera blanca y sus pantalones azules, toma el rastrillo y vuelve a agrupar la mezcla que le falta, repasando todo el sitio que se le había asignado, luego cambia su herramienta y vuelve a tomar la pala para llenar la carretilla.
PA18	Termina su trabajo y sale del corral, camina rápidamente hacia el camino que lleva en dirección a las camas de guano, alcanza a sus compañeras que llevan

	la carretilla y camina a su lado.
PA19	Al volver se acercan al encargado, quien los envía a lavarse las manos e ir a tomar desayuno.

Registro de Observación N° 3

- **Curso:** 2° Año Medio B
- **Estudiante:** Osvaldo Cordero
- **Asignatura:** Taller de agroecología
- **Fecha:** 20 de Junio 2014
- **Hora:** 09:15 a 10:40

PA1	Hacemos ingreso al recinto a las 9.10 y nos dirigimos a la secretaría a firmar la carpeta de asistencia y actividades, posterior a damos aviso de nuestro ingreso al sector de campo, que es donde se encuentra Osvaldo en ese horario. Cabe señalar que hay mucha niebla en el sector.
PA2	Avanzamos por el lugar y reconocemos con dificultad al joven, se encuentra en una cuadrilla compuesta por seis personas, dos de éstas son mujeres y el resto hombres.
PA3	Las mujeres se encuentran realizando la tarea de harnear la tierra de la cama número cinco para limpiarla de impurezas y separar las partes menudas de las gruesas; dos de los chicos transportaban el material ya limpio hacia el sector de hortalizas, y Osvaldo con un compañero debían limpiar el pasillo entre la cama número cinco y la número seis (nos acomodamos en un sitio que nos permite observar ampliamente al joven, pero que de igual forma, permite que él nos vea, se nota incomodo desde que nos vio).
PA4	Tiene un rastrillo en sus manos, lo toma con ambas manos, y comienza desde principio del pasillo a barrer las hojas y el material que se encuentra ahí (mira en reiteradas ocasiones en nuestra dirección), pasa el implemento un par de veces por el mismo sector, hasta dejar la superficie sin rastros de hojas ni ramas, su compañero provisto de una pala es el encargado de depositar el material que Osvaldo a recogido, en la cama cinco.
PA5	El profesor se acerca a nosotras a preguntarnos si es que ubicamos al joven, le respondemos que sí; procede a acercarse al grupo de Osvaldo, comienzan a conversar sobre un conflicto ocurrido en el establecimiento el día anterior, dialoga con los estudiantes alrededor de cinco minutos, mientras tanto Osvaldo sigue trabajando, no se acerca al grupo, a ratos mira en dirección al docente, pero mantiene su ritmo de trabajo, barre las hojas que están cerca y forma montones, cuando ya tiene cerca de cuatro grupos de material intercambia implemento con su compañero, ahora es él quien tiene la pala y el otro joven el rastrillo; toma la pala desde el centro y se agacha para recoger las hojas y dejarlas en la cama, repite este movimiento con los cuatro grupos que el mismo formo (mira en dirección nuestra en reiteradas ocasiones, de igual forma en las últimas dos paladas realiza gestos de dolor).
PA6	Al llegar casi al final del pasillo trata de ocultarse en los harneros, mira en

	nuestra dirección y se mueve para quedar en un ángulo en el que no tengamos acceso a verlo, se queda quieto tres minutos, y sigue con su trabajo, sigue siendo él quien deposita el material en la cama; una vez finalizada la hilera Osvaldo camina en dirección a la cama número diez que es la última, dirigiendo su mirada a todos los pasillos existentes entre las hileras, llega hasta el final y se devuelve, caminando con paso firme hacia el profesor, le comenta que ya termino su labor, si puede ir al baño, el docente lo autoriza (al pasar frente a nosotras se nota muy nervioso), el docente nos explica que esta sesión será más corta debido a la densa neblina que hay en Pirque.
PA7	Osvaldo regresa y el profesor comienza a llamar a los compañeros de curso del joven para pedirles que devuelvan las herramientas al lugar correspondientes, posteriormente vallan al baño a asearse y finalmente se dirijan al casino para desayunar.